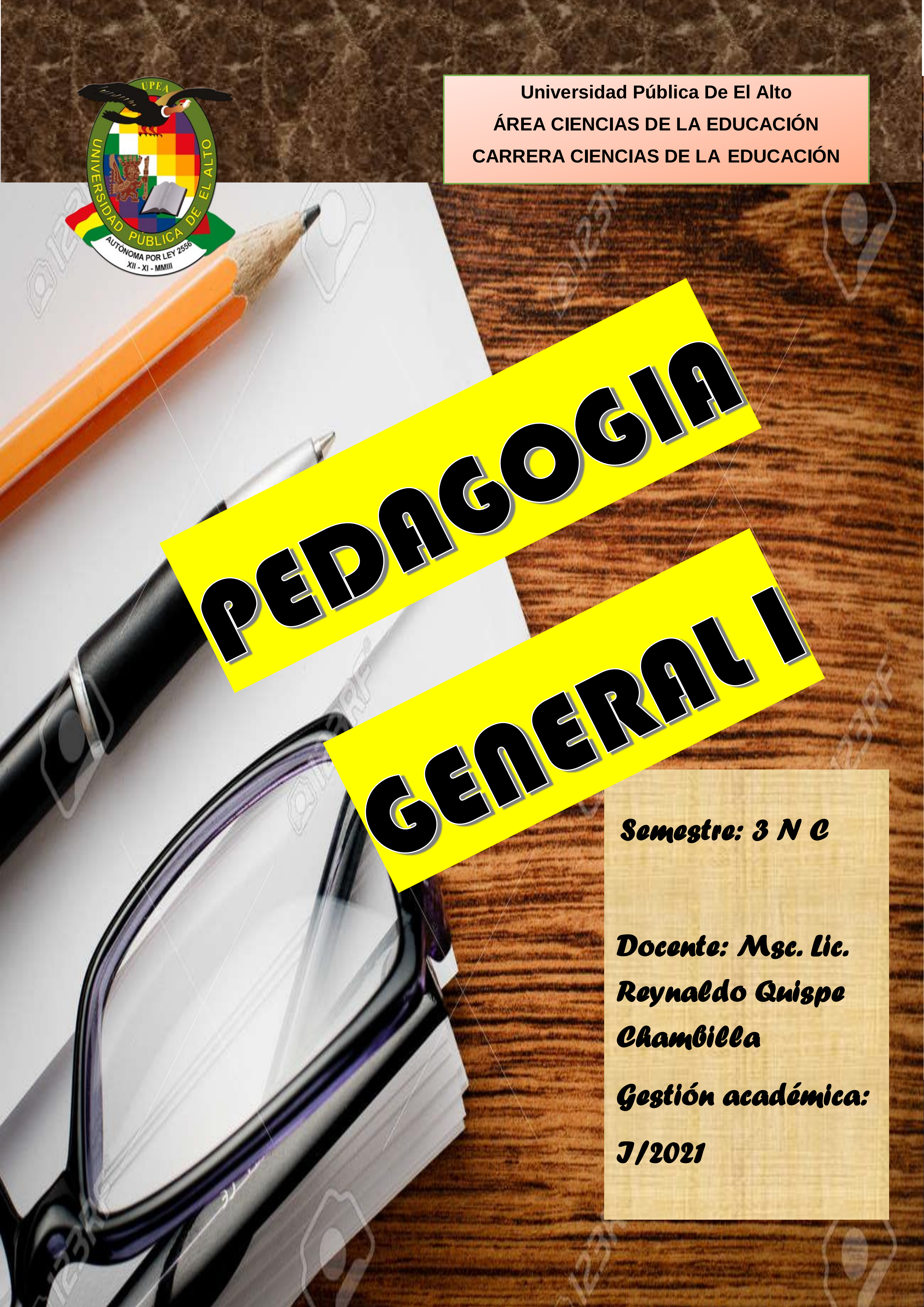


Universidad Pública De El Alto

ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PEDAGOGIA GENERAL I

Semestre: 3 N C

Docente: Msc. Lic. Reynaldo Quispe Chambilla

Gestión académica: I/2021



1. PRESENTACION

El cuaderno de trabajo es una palabra derivada del latín “quaternum” y su significado es cuádruplo, ya que en la antigüedad se confeccionaban doblando una hoja grande en cuatro partes. Modernamente data del año 1920, cuando un australiano apellidado Birchall unió una serie de hojas sueltas, a una cartulina.

El cuaderno actual está INTEGRADO POR UN CONJUNTO DE HOJAS UNIDAS ENTRE SÍ, que se usa para anotar (cuaderno de notas o anotaciones). Su uso es fundamentalmente en el ámbito educativo. El cuaderno sirve como registro de habilidades del pensamiento” las palabras son instrumentos de precisión, crean categoría con las cuales pensar”. Para Gvirtz “lo que hacen a los cuadernos centro de interés es que conservan lo registrado y CONSTITUYEN UN ESPACIO DE INTERRELACIÓN DOCENTE ALUMNO y en particular es un soporte de la escritura”.

2. INTRODUCCION

En la formación profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación, es muy importante conocer y aplicar aspectos teórico, metodológico, prácticos y científicos relacionados a la Pedagogia.

La pedagogía general I, durante la historia de LA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN HA SUFRIDO VARIANTES SEGÚN CADA ÉPOCA que se ha venido implementado a partir de la CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN que tienen un objeto común que es el hecho pedagógico.

En consecuencia, la pedagogía general comprende LA EDUCACIÓN EN GENERAL RELACIONADA CON EDUCACIÓN, donde ambos de acuerdo a la evolución sistemática fundamentan los principios, perspectivas sobre las ciencias de la educación.

Tomando en cuenta estos aspectos y con el afán de formar profesionales que respondan a los problemas, necesidades y aspiraciones del contexto social, se proyecta el presente cuaderno que pretende mostrar los fundamentos teóricos, metodológicos y científicos de las distintas modalidades por las cuales se puede realizar una investigación.



3. JUSTIFICACION

EL PLAN DE ESTUDIOS tiene a lo largo de toda carrera una línea de formación pedagógica, que pretende la construcción en el estudiante universitario los conocimientos teóricos y científicos sobre LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL, el manejo de CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PEDAGOGÍA; el análisis del "hecho educativo" relacionado a los procesos sociales de la educación como en la REFORMA EDUCATIVA y la problemática actual de la pedagogía nacional.

Por tanto, la asignatura de "Pedagogía General – I", responde a la formación esencial y crítica sobre los conceptos, OBJETO, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO, para la formación integral del profesional en ciencias de la educación.



UNIDAD DIDACTICA I



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Reconocer elementos importantes en torno a la introducción a la pedagogía.

CONTENIDOS:

TEMA: INTRODUCCION A LA PEDAGOGÍA

La diferencia entre la historia de la educación y la pedagogía, radica en que la primera apareció como acción espontánea y natural, surgiendo después el carácter intencional y sistemático que le da la pedagogía a la educación.

Por lo que se realizará un breve recorrido por las diferentes épocas y etapas por las que transcurrió la educación, para una mejor comprensión de la diferencia entre ambas disciplinas.



La pedagogía hace su aparición en la escena educativa en el momento de refinar técnicas y métodos para transmitir un conocimiento, así como teorizar sobre los hechos educativos que se presentan en cada momento histórico. La historia de

la educación va de la mano de la evolución del ser humano, no existe ninguna sociedad por primitiva que sea en la que no se presente la educación.

Comenzando por la transferencia de simples saberes conocidos a las nuevas generaciones para su perpetuación continua, hasta el establecimiento de hábitos y costumbres, desembocando en culturas complejas transformadas en sociedades. En las culturas y sociedades no se presentan únicamente tradiciones y sincretismos, si no que todo esto se convierte en una gama de concepciones religiosas, filosóficas y tecnológicas, que son la base de las idiosincrasias de cada país.

Todo esto se fusiona en la concepción pedagógica actual y por lo tanto es lo que la da vida y sentido de pertenencia al acto educativo.

ORÍGENES

La educación tiene su origen en las comunidades primitivas, y el punto de referencia se encuentra cuando el ser humano pasa del nomadismo al sedentarismo, ya que la caza y la recolección son las principales fuentes de alimento y supervivencia, y los elementos principales que influyen para abandonar el carácter errático del ser humano y que éste se estableciera en lugares estratégicos para proveer de alimentos a la comunidad. Es en este momento en que comienza la transmisión de saberes entre los integrantes de una misma comunidad -padres a hijos-, y por lo tanto de las primeras ideas pedagógicas al aplicar técnicas y métodos austeros para hacerse de provisiones.

La complejidad de la educación comienza a aparecer por el la comunicación que se establece a través del intercambio de mercancías entre diferentes grupos de diversos lugares. Por otro lado, también se originaba la división de clases sociales de forma incipiente y rudimentaria que marcara en siglos posteriores a



la educación. Los métodos de enseñanza más antiguos se encuentran en el Antiguo Oriente (India, China, Persia, Egipto), así como en la Grecia Antigua. La similitud educativa entre estas naciones radica en que la enseñanza se basaba en la religión y en el mantenimiento de las tradiciones de los pueblos. Egipto fue la sede principal de los primeros conocimientos científicos escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. La educación en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio y Lao-tse.

El sistema chino de un examen civil, iniciado en ese país hace más de 2.000 años, se ha mantenido hasta el presente siglo, pues, en teoría, permite la selección de los mejores estudiantes para los puestos importantes del gobierno. Persia se encargó de priorizar el entrenamiento físico que después le secundo Grecia con la Gimnasia. Grecia es el lugar en el que parte el pensamiento occidental con Sócrates,Platón, Aristóteles,Aristófanes, Demócrito e Isócrates.

El objetivo griego era alcanzar la perfección con la enseñanza de disciplinas como la Música, Estética, Poesía, Literatura, Gimnasia y Filosofía. Dentro el desarrollo del Mundo Occidental se encuentra también una ciudad importante la Antigua Roma, lugar en el que se dio origen la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración, arquitectura y la organización del gobierno (Política). Los métodos romanos en los que se basaba la educación eran los conocidos Trivium (retórica, gramática y dialéctica) y En esta época es donde se establece el papel de maestro-alumno, con Marco Fabio Quintiliano como el principal pedagogo romano.

Quintiliano asignaba un alto valor a las aptitudes naturales de los niños. En su opinión, la torpeza y la incapacidad son fenómenos raros. En el siglo VIII los árabes conquistaron la península Ibérica y surgieron las escuelas musulmanas, siendo la de mayor apertura e inclusión al mundo occidental la primera escuela con carácter de universidad la de Córdoba, España. Posteriormente con el avance de la división de poderes y clases sociales se estratifica la educación quedando claramente plasmada durante la época medieval y en el origen del feudalismo. Los únicos que podían acceder a una educación formal y sistemática



eran los reyes e hijos de nobles, y los que podían transmitir y fungir como maestros los sacerdotes (clérigo). Los esclavos eran sometidos a largas jornadas laborales y sin acceso al conocimiento.

ÉPOCA FEUDAL

Para los siglos XII y XIII surge la escolástica pensamiento que tenía como función reconciliar la creencia y la razón, la religión y la ciencia. Es en este momento donde se deteriora el feudalismo cobrando importancia el comercio y los oficios y dando paso a la creación de Universidades medievales donde la Iglesia cambio de rumbo educativo al conferir ciertos privilegios facilitándoles recursos materiales a cambio de su presencia en las escuelas y la fundación de propias universidades. Las principales Universidades Medievales se encontraban en Italia, Francia, Inglaterra, Praga y Polonia.

Las universidades medievales tenían cuatro facultades. En la facultad preparatoria o artística (facultad de Artes) se enseñaban las “siete artes liberales”. Esta facultad tenía el carácter de escuela media y en ella la enseñanza tenía una duración de 6 ó 7 años. Al terminar los estudios, los egresados recibían el título de “maestro en artes”. Después se podía continuar los estudios en una de las otras tres facultades, que eran las fundamentales: la de Teología, la de Medicina o la de Jurisprudencia. Estos estudios duraban 5 ó 6 años y en ellas se recibía el título de doctor.

El tipo principal de actividad docente en las universidades era la lectura de conferencias: el profesor leía por un libro de texto y lo comentaba. También se organizaban debates sobre la base de las tesis de ponencias que se asignaban para ser examinadas. Los hijos de campesinos y artesanos quedaban relegados de este tipo de instrucción, al igual que no estaban de acuerdo con el carácter monopólico de la Iglesia, por lo que crearon sus propias escuelas, instruyendo a sus hijos en sus propias casas o talleres, enseñándoles a escribir, cálculo y hablar en su idioma natal. Durante los siglos XIV al XVI surge el movimiento del renacimiento, etapa en la cual surgen nuevas formas de concebir el mundo y el



lugar del humano en éste, así como es el período en el que hay más avances científicos y tecnológicos (Invención de la imprenta, Descubrimiento de América, trazo de vías marítimas hacía la India).

REFORMA

Tradicionalmente los movimientos populares heréticos habían promovido la difusión de la instrucción, a fin de que cada uno pudiera leer e interpretar la Biblia, sin la mediación del clero. Así en Inglaterra John Wycliffe (1320-1384) había auspiciado que cada uno pudiera convertirse en teólogo, y en Bohemia Jan Hus (1374-1415) había dado una aportación concreta a la instrucción, codificando la ortografía y redactando un silabario.

Surge en este período la corriente humanista, en donde la educación se opone a la severidad de la disciplina eclesiástica, situándose ya un pensamiento pedagógico, teniendo varios precursores en distintos puntos de Occidente: en Italia Vittorino de Feltre (1378-1446) fundo su Casa Gioiosa (Casa de la Alegría); en Francia con Francisco Rabelais (1494 – l553). En su conocida obra Gargantúa y Pantagruel; Juan Luís Vives con el tratado de la enseñanza. En Inglaterra Tomás Moro (1478-1535), quien planteó la idea de la unión del trabajo con la enseñanza teórica y esto quedo reflejado en su máxima obra Utopía.

Los utopianos no le dedican mas de seis horas al trabajo, para poder utilizar el tiempo sobrante del trabajo material a alguna ocupación preferida según el propio gusto. Muchos las dedican al estudio de las letras, es interesante la propuesta de colocar la instrucción junto al trabajo agrícola y artesanal.



CONTRAREFORMA

En Suiza Ulrich Zwingli (1484 -1531) publicaba un Libreto para la instrucción y la educación cristiana de los niños, pero en Alemania Martín Lutero tomara su posición respecto a elaboraciones de sus colaboradores.

Samuel Hartlib, propugnador de la educación de los pobres, Dury, petty y Woodward, llevan a caso la reforma y la modernización de las escuelas, proyectando un Gymnasium mechanicum y escuelas profesionales donde todos pudieran aprender un oficio y al mismo tiempo recibieran también una formación cultural similar a la de los grupos privilegiados. Otro gran pedagogo es el eslavo Juan Amos, Comenius(1592-1670), quién fue el primero en plantear el termino didáctica, en su libro “Didáctica Magna”. Libro en que sientan las bases del proceso de enseñanza aprendizaje por el que tienen que atravesar los infantes para adquirir los conocimientos del momento dentro un contexto particular.

LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL

Existen hechos históricos paralelos, respecto a los movimientos educativos, que en algún momento llegan a ser imperceptibles, por lo que esto logra confundir los acontecimientos que marcan el final de una época y el principio de otra corriente.

En lo que respecta a la pedagogía tradicional y moderna, la línea que las separa es muy delgada, ya que él origen de las ideas pedagógicas – modernas- que realizaron un cambio, se insertan en el momento en que la pedagogía tradicional tiene auge, pero también estaba en su ocaso. Sin embargo la vigencia de los métodos tradicionales, siguen presentándose hoy en día, así como el modelo de Escuela Tradicional pero con matices de las nuevas corrientes.



La pedagogía “tradicional” comienza en Francia en los siglos XVII y XVIII. Esta se caracteriza por la consolidación de la presencia de los jesuitas en la Institución escolar, fundada por San Ignacio de Loyola. Los internados que eran los que tenían más auge por la forma de vida metódica en la que se basaba, presentando dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante e ininterrumpida hacía el alumno.

El tipo de educación se establece a partir de la desconfianza al mundo adulto y quiere en principio separar de él al niño, para hacerle vivir de manera pedagógica y apegada a la religión en un lugar puro y esterilizado. El sistema escolar programado por los jesuitas consistía a grandes rasgos en poner en entre dicho la historia, la geografía, las ciencias y la lengua romance, el lenguaje utilizado diariamente era el latín, así como inculcar la más estricta costumbre de la sumisión, asegurar la presencia ininterrumpida de una vigilancia y transferir al alumno a un mundo ejemplar y pacífico. En esta época es la escuela la primer institución social responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

Durante el siglo de la Ilustración (XVII) florecieron grandes escritores y científicos que ejercieron poderosa influencia sobre la pedagogía. Galileo Galilei, Rene Descartes, Isaac Newton y Juan Jacobo Rousseau(1712-1778) con sus principales obras Emilio y El Contrato Social escritos que influyeron en la Revolución francesa y siendo el principal precursor de la época del romanticismo, al igual que Diderot y D´Alembert precursores del Enciclopedismo y estimulando al cambio escolar desde la indumentaria hasta el método educativo, significando el termino de la institución tradicional para dar paso a un sistema libre sin tantas ataduras por parte de los adultos y por primera vez se presenta la presencia de la etapa infantil con sus características particulares que debían ser atendidas diferenciándolas de la educación adulta.

Comienza el ocaso de los métodos “tradicionales”, para dar paso a la Escuela “tradicional” que tiene como base la ideología de Juan Amos Comenius y



Ratichius quienes proponen como principio esencial no enseñar más de una cosa a la vez, se tiene que dar cosa tras cosa con orden, hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente, de aquí se desprende el pensamiento “no hacer más de una cosa a la vez”. Para estos autores la enseñanza debía ser valorada en términos de importancia, cada asignatura se aplicaba en un ligar diferente, así como el tiempo que se le dedicaba tenía que ser el requerido para una evaluación semanal.

El papel del maestro debe presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseña, Comenio se indigna contra quienes obligan por la fuerza a estudiar a los alumnos que no tiene el menor deseo de hacerlo, el maestro debe provocar el deseo de saber y de aprender , también es innovador el método que presentan para que el niño aprenda a leer, se tiene que juntar la palabra con una imagen, sin duda relevante y que sigue brindando grandes aportes hoy en día.

La influencia de Kant sobre la escuela se refleja en la medida de buscar en el filósofo del Deber los fundamentos justificativos de una educación laica. Con John Locke se lleva al extremo el método tradicionalista quien propone que el castigo con el látigo se de llevar a cabo en caso de no haber tenido éxito con otros métodos para reparar una mala conducta.

La disciplina para Locke debe presentarse a través del sometimiento desde la más tierna infancia, para que cuando éste llegue a su edad adulta garantice la semejanza en todos los aspectos de la vida adulta, sin embargo también apreciaba el albura a los niños como una recompensa duradera y reprender con castigos verbales las malas acciones.

La filosofía de la Escuela Tradicional, considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad. Esta filosofía perdura en la educación en la actualidad. En su



momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas.

Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino interminable de la renovación pedagógica.

LA PEDAGOGÍA MODERNA.

La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Reconoce serios antecedentes hasta el siglo XVIII, pero se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera Guerra Mundial (1.914 – 1.918). Sin embargo, la pedagogía general, combinada con la historia, tiene entre sus misiones la de intentar un esquema que haga las veces de brújula para orientar a los educadores en el laberinto de los sistemas y técnicas pedagógicas que surcan nuestra época.

La colaboración amistosa entre maestro y alumno; la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre el desarrollo de las facultades espontáneas del alumno bajo el atento pero no manifiesto control del maestro, son ideales que propuso la pedagogía moderna. Así como la incursión de la mujer en actividades educativas. La escuela única, intelectual y manual, tiene también la ventaja de que pone al niño en contacto al mismo tiempo con la historia humana y con la historia de las “cosas” bajo el control del maestro.

Con el advenimiento de la Revolución Industrial la pedagogía mantiene su estado de evolución con autores como Juan Enrique Pestalozzi(1746 -l827) Zurich, Suiza; Juan Federico Herbart (1776 – 1841), Alemania, Federico Guillermo

Adolfo Diesterweg (1790 – l866) Alemania; Roberto Owen (1771-1858) Inglaterra-Escocia. Otros pedagogos: Celestin Freinet(1896-1966) Francés. Hellen Keller. En el entorno del fascismo la pedagoga Italiana María Montessori(1870-1952) funda en Roma la primer Casa de los niños, su método aspira a un desarrollo espontáneo y libre de la personalidad del niño.

Mientras que con el capitalismo surge el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (l859 – l952). Ivan Ilich (1926-) pedagogo estadounidense. En 1860 Berta Von Marenholtz Bülow inicio una activa obra mediante la difusión y expansión de los Kindergarden en todos los países, la norteamericana Emily Bliss Gould, pensaba en una educación del pueblo dirigida a contrastar la influencia ejercida por las familias populares; Elena Raffalovich Comparetti es la fundadora de un Jardín Froebeliano en Venecia.

La pedagogía experimental fue representada por el alemán Ernesto Meumann (1862-1915); el autor de Conferencias para la introducción de la pedagogía experimental. Con el objetivo de estudiar al niño en todos sus aspectos, acopió datos de pedagogía, psicología, psicopatología, anatomía y fisiología. Meumann se manifestaba en contra del experimento pedagógico en el ambiente normal del aula, consideraba que además de las ciencias señaladas anteriormente, la base de la Pedagogía era la ética burguesa, la estética y una cierta ciencia de la religión, lo que hacía que sus conclusiones tuvieran un carácter reaccionario.

Sin embargo, actualmente presentan gran interés sus ideas sobre la educación intelectual, sus consideraciones sobre higiene escolar y sobre la influencia de la vida escolar y extraescolar en el trabajo del alumno. Analizó aisladamente las funciones del niño: la memoria, la atención, etc. Así como propuso que los maestros no estudiaran el proceso de aprendizaje de los niños sino preferentemente por psicólogos.



LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA.

En el continente americano surgen las primeras ideas el pragmatismo y el funcionalismo con John Dewey (1859-1952), de la corriente pragmática y el funcional, afirmando que la validez del pensamiento se verifica en la acción, considerando la mente en función de las necesidades del organismo para la sobrevivencia y apelando por ello a la interacción hombre – ambiente. Con estos

fundamentos da paso a la creación de la Escuela Nueva o Activa que persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación con un grado más elevado de compromiso de todo ciudadano con el sistema económico-social imperante, en base de la consideración, no del todo correcta, de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad, a punto de partida, sobre todo de la suavización o eliminación de las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas.

Ovide Decroly: Pedagogo y educador belga, fundó en 1907 L'Ecole de L'Ermitage en Bruselas. El contacto permanente que Decroly sostuvo con niños de escuelas ordinarias y de instituciones especializadas, lo llevó a obtener logros perdurables en el campo de la pedagogía, que se manifiestan en el método global de lectura y en la globalización de la enseñanza. En 1919, primer año de paz después de la primera guerra mundial, se elaboran por parte de A.

Ferriére a nombre de BIEN los treinta puntos que definen la escuela nueva. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía activa, un internado situado en el campo, donde la coeducación de los sexos ha dado resultados intelectuales y morales incomparables. En materia de educación intelectual, la escuela nueva busca abrir la mente a una cultura general, a la que se une aun especialización en principio espontánea y dirigida después de un sentido profesional. En la actualidad Estados Unidos es uno de los países que más genera e invierte en



Investigaciones sobre los métodos de aprendizaje, al igual que absorbe gente especialista de otros países para trabajar en esta área en su país, como ejemplos del pasado, están los autores más represententes del siglo XIX XX, comenzando por los conductistas A. Pavlov, J. Watson, E. Thorndike

OBJETO DE ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La Historia de la Educación estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la actividad de educar, sin descuidar que se trata de una actividad inserta en un todo más amplio que la condiciona sistemáticamente. Todo fenómeno educativo, toda teoría o idea sobre educación, se debe inscribir en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta; aspecto éste que reclama por parte del historiador de la educación un tratamiento interdisciplinar de su objeto cognitivo.

Por consiguiente, a lo largo del tiempo se han manejado distintas concepciones sobre educación que originaron la existencia de prácticas múltiples dependiendo de las finalidades que a ésta le asignó la sociedad del momento. Estas dos proposiciones básicas, la historicidad y complejidad del fenómeno educativo y el concepto de “educación” que los historiadores educacionales utilizan actualmente cuando realizan sus investigaciones, reclaman una reflexión por nuestra parte, con vistas a ir acercándonos con rigurosidad a lo que constituye el campo de estudio de la Historia de la Educación.

HISTORICIDAD Y COMPLEJIDAD DEL FENÓMENO EDUCATIVO

“No hay duda de que la realidad educativa está marcada por el signo de la historicidad. Porque la educación es una cualidad privativa del hombre y al hombre le es esencial el moverse en la Historia”. Y es que quizás lo primero en lo que debemos centrar la atención es en el carácter histórico del ser humano y en su necesidad de educación, de crecimiento, de desarrollo, de ser más.

Uno de los pedagogos contemporáneos que, a nuestro entender, establece una reflexión lúcida acerca de la historicidad del ser humano es Paulo Freire, quien



explicita claramente la antropología de la que parte a la hora de diseñar su propuesta educativa. El brasileño basa sus planteamientos en la idea de apertura, de inacabamiento del ser humano.

Éste no es un ser concluido, terminado, tiene que ir construyendo su existencia. A diferencia del resto de los animales, posee conciencia de su incompletitud, es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Es el homo sapiens sapiens, el hombre que sabe que sabe.

Su conciencia es siempre intencional, es conciencia de, conciencia cargada de contenido, una conciencia volcada hacia el mundo, en relación dialéctica con él. No existe conciencia sin mundo, ni mundo sin conciencia, es decir, sin la presencia de los seres humanos. Mientras que para los animales, la realidad externa que los rodea constituye un mero soporte atemporal, es decir, el aquí no es sino un "hábitat" con el que contacta, viven sumergidos en la vida, sin posibilidad de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad, para los hombres y mujeres la realidad circundante se convierte en mundo.

Esto se realiza gracias a la capacidad de los seres humanos de actuar sobre ella a partir de unos propósitos, de unos fines determinados, impregnándola de este modo de "humanidad", transformándola mediante su praxis, a través de su trabajo. Modificar el mundo es humanizarlo, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres.

Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Ahora bien, ambas alternativas revelan al ser humano su naturaleza problemática, le impulsan a que ejerza su libertad. Los hombres construyen la historia que, a su vez, los constituye. El aquí ya no es sólo un espacio físico como para el resto de los animales, es también un espacio histórico.



La educación para Freire, pues, toma como base la indeterminación del ser humano, la conciencia que tiene de su finitud, de ser inacabado, que le lleva a estar en una búsqueda constante de “ser más”, de crecer como persona.

En esta búsqueda no está solo sino que la realiza en comunión con otros seres humanos, con los otros miembros de la comunidad en la que está inserto. El “yo” personal siempre es una interacción del componente genético y del ambiente donde el sujeto se desarrolla.

Y en ese ambiente siempre está vigente el pasado cultural, la forma de aprehender la realidad, de enfrentarse a los problemas vitales que la comunidad ha ido gestando durante siglos. En el “yo” se funden pasado –experiencias anteriores– presente y futuro –expectativas y planes de acción–. Y ello sin que haya de ser entendido sólo desde la perspectiva ontogenética sino también filogenética. Esta indeterminación del ser humano se une a la indefensión característica de nuestra especie que plantea asimismo la exigencia de educación. Tal como afirma Manganiello, “el acto educativo es inherente y necesario a la naturaleza humana.

El hombre, al nacer, es quizá el ser de la naturaleza más desamparado. Abandonado a sus propias fuerzas en los primeros años, no tardaría en sucumbir. La inferioridad de sus recursos y medios físicos de defensa y la lentitud de su proceso de maduración le hacen imprescindible la protección ajena durante mayor tiempo que a cualquiera de los otros seres vivos”. Ello origina que en toda sociedad o grupo humano, más o menos evolucionado, institucionalizado o no, exista el cuidado educativo, iniciándose con lo que se suele denominar la crianza para continuar en las sociedades más avanzadas con la educación reglada.

En este proceso, que comienza con el nacimiento, el neonato irá aprendiendo a responder a ciertos estímulos y no a otros, a pensar de acuerdo con una determinada lógica, a interpretar y valorar la realidad conforme a los patrones de



su cultura. Este proceso básico no varía de un grupo humano a otro, de una época histórica a otra, pero sí el contenido de la educación, lo que se enseña y tiene que aprender.

Estas variaciones se justificarán por los valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad, por los fines que se plantee. Los procesos educativos, por tanto, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad.

No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Ahora bien, junto a esa función reproductora, la educación puede ser palanca de cambio, de transformación, dado que le posibilita, en ocasiones, contar con un repertorio de competencias que le hace capaz de criticar de forma constructiva la sociedad en la que vive, de intervenir sobre ella en una línea optimizadora.

Es quizás el llamado enfoque culturalista el que mejor nos introduce en la cuestión de la historicidad del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, la educación se contempla como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de cultura. Todas estas caracterizaciones emparentan educación e historia puesto que subrayan el hecho de que cada sociedad, en cada época histórica, ha defendido una determinada concepción de la educación y unas formas de practicarla.

Los procesos educativos se han ido ajustando a los cambios experimentados por la Humanidad y pueden ser analizados en su evolución. Si bien la educación, concebida en sentido general como proceso de desarrollo del hombre desde sí mismo y desde los otros, es un fenómeno histórico porque desde los orígenes humanos se constituyó como proceso necesario para el sujeto, es, a su vez, un fenómeno de carácter histórico propio por cuanto la variabilidad respecto a su



funcionalidad, a sus fines, ha determinado, en ocasiones, el propio desarrollo de la historia del hombre.

Ésta es la razón de la importancia del conocimiento del pasado y del uso y consideración que a través del tiempo se ha tenido de tal acontecimiento, ésta es la importancia, pues, del estudio de la Historia de la Educación. La Historia de la Educación es la historia de los distintos enunciados que de la misma se han hecho diacrónicamente y sincrónicamente, y de las prácticas a que han dado lugar. Su tarea es estudiar la realidad educativa (objeto material) en su acontecer histórico (objeto formal), lo que conlleva conocerla en su dinamismo, inserta en un todo (contexto político, social, económico, cultural) que le da sentido, integrando “el pasado en su presente con cesión al futuro”.

O como más técnicamente apunta Escolano “El historiador de la educación ha de investigar y explicar, en primer término, cómo se origina en una estructura histórico-social dada su subsistema educativo pedagógico, cuáles son las notas que lo caracterizan, de qué forma satisface las expectativas funcionales del modelo social, o contribuye a crear mecanismos crítico-dialécticos en orden a la innovación y, como finalmente, se interrelaciona con los demás factores configurativos de la estructura de la sociedad (demografía, economía, organización social, ideologías, poder político, mentalidades, ciencia, tecnología...)”. No es, sin duda, una misión fácil, exige la existencia de un pensamiento complejo como complejo es el ser humano, de un pensamiento sistémico, global, integral, evolutivo y procesual, apartado de una visión reduccionista o unilateral.

AMPLITUD DEL CAMPO DE ESTUDIO: DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

¿Historia de la Pedagogía o Historia de la Educación?, ¿ambos descriptores señalan entidades diferentes o son dos significantes que apuntan a un mismo significado? Intentaremos dar respuesta a estos interrogantes y para ello,



habremos de acudir a la evolución de la historiografía históricoeducativa, a su vinculación original con la Historia de la Filosofía y a su emancipación posterior.

Hoy en día, la denominación más aceptada para una disciplina que abarque la educación en un sentido amplio e integral, es “Historia de la educación”. Sin embargo, en castellano, ha sido muy utilizada la designación alternativa de “Historia de la Pedagogía”. En principio, la distinción que se manifiesta entre las dos denominaciones respondería al distinto tipo de aspecto de la realidad educativa enfatizado. Mientras que la segunda se centraría en el plano teórico, estudiando el desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos que han sido propuestos a lo largo de los siglos, la primera prestaría especial atención al plano práctico, examinando la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado, desde una perspectiva histórica.

Es decir, desde un punto de vista conceptualmente riguroso cabría establecer una distinción entre la Historia de la Educación y la Historia de la Pedagogía. La línea de demarcación entre ambas pasaría por el énfasis en la concepción global de los fenómenos educativos –para la “Historia de la educación”– o en la formalización teórica y científica de esos fenómenos – “Historia de la Pedagogía”–.Ahora bien, como indica Galino, “una división que parecería impecable desde el punto de vista de los conceptos no puede mantenerse de hecho en toda su pureza lógica, puesto que supone un falseamiento o al menos un empequeñecimiento de la compleja realidad de nuestro objeto de estudio”.

Ello apunta, como señala Del Valle, a la constatación de que, en la práctica, no se dan separadas las realizaciones de la base especulativa, ni existen ideas pedagógicas que no busquen su implementación: “la división entre ideas y hechos no es posible, no se puede hacer una historia solamente de ideas y doctrinas –siempre desde esta disciplina– o solamente de hechos. Cualquiera



de los dos términos analizado por separado pierde la posibilidad de responder a lo que es la Historia así enfocada”. Por lo tanto, como concluye Gutiérrez Zuloaga: “La distinción entre Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía es más conceptual que práctica, y a pesar de que la distinción entre ambas historias puede encerrar ventajas, sería inadecuada bajo la óptica de una Historia integrada y total, desde la que hoy se origina el quehacer científico-histórico”.

La preferencia por una u otra expresión, “Historia de la Pedagogía” o “Historia de la Educación”, también tiene su historia. El predominio inicial del término “Historia de la Pedagogía” encuentra su explicación en el hecho de haber nacido estrechamente vinculada a la Historia de la Filosofía, como apéndice de la misma, lo que originó, durante mucho tiempo, que prácticamente no se deslindara. A medida que la Pedagogía se fue desarrollando y adquiriendo entidad independiente, era frecuente ver utilizadas conjuntamente ambas expresiones como lo hacen, por ejemplo, Luzuriaga en su manual titulado Historia de la educación y de la Pedagogía o Hubert, que escribe como subtítulo de su Histoire de la Pédagogie, “Historia de las doctrinas pedagógicas y de los hechos educativos”.

Se entra así en un período, que llega hasta nuestros días, en que frente a autores que usan ambas expresiones indistintamente, otros prefieren marcar diferencias, en general, aludiendo a varios argumentos: intención aplicativa de la Historia de la Educación frente a carácter normativo de la Historia de la Pedagogía, distinta abarcabilidad (más amplia para la Historia de la Educación), constatación de la falta de unión entre la práctica educativa y la teoría de los grandes pedagogos del momento en educación.

En la actualidad, aunque los términos “Historia de la Educación” e “Historia de la Pedagogía” puedan ser considerados sinónimos, dada la evolución de la disciplina hacia una perspectiva integral, social, globalizadora de la educación,



cada vez es más frecuente el uso de la denominación de “Historia de la Educación” frente a otras posibles, reservándose la designación de “Historia de la Pedagogía” para el “estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas”. Así concebida, quedaría subsumida dentro de la Historia de la Educación, en cuyo campo contaría con una parcela propia. No existe un divorcio entre una y otra, las dos vertientes se complican.

El concepto integral de la Historia de la Educación exige estudiar la configuración científica y disciplinar de la Pedagogía, las doctrinas pedagógicas fundamentantes, la legislación, y también los procesos educativos en sí, sus relaciones con el contexto sociocultural, la alfabetización, la educación no formal, los currícula, la arquitectura escolar... sin separar lo educativo de los modelos que lo orientan, ni el pensamiento pedagógico de las realizaciones educativas. En este sentido se pronuncian diferentes historiadores de la educación como L. Esteban quien afirma: “la educación aparece en los primeros estadios de la Humanidad y la Pedagogía (reflexión sistemática de la educación) en la contemporaneidad; ello, sin embargo, pensamos, no faculta para su separación, ni por supuesto su mutua exclusión. Tal precisión es necesaria para entender la inclusión integral de la Historia de la Pedagogía (Teoría educativa) en la Historia de la Educación (Praxis educativa)”.

El pensamiento surge para solucionar problemas prácticos, para optimizar la realidad a la que nos enfrentamos; la acción, a su vez, modifica las teorías, las ideas sostenidas, por eso, señala Galino: “si presentamos el desarrollo de la educación abstrayéndolo de las ideas que la inspiran daremos una visión miope, amorfa e inorgánica, pues la hemos privado de los elementos que la fundamentan y le confieren su propio sentido. Lo mismo que una comprensión de los pensadores que han influido en la educación y de la doctrina de una época, quedaría montada en el aire, si no hace referencia a la realidad educativa de ese



momento histórico". La comprensión idónea del fenómeno educativo reclama tener en cuenta ambos apartados. En conclusión, somos de la opinión de optar por la denominación "Historia de la Educación", para designar "la historia de los procesos educativos, de los paradigmas educativos que se han ido sucediendo..., de las instituciones docentes en un sentido amplio, de las mentalidades, actitudes y comportamientos en el seno de unas sociedades con unas prácticas educativas determinadas, del rol social, cultural y pedagógico del maestro, en perspectiva diacrónica, de su articulación societaria en orden a la consecución de unos logros profesionales, culturales o sociales, de los condicionantes políticos que han propiciado un peculiar ordenamiento jurídico de la educación o de la tardía escolarización de los sectores marginados".

O como indica el Diccionario de Ciencias de la Educación: "el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico, teniendo en cuenta, de un lado, los aspectos específicamente educativos, como hechos, normas, teorías sobre la formación humana, y de otro, sus relaciones con las civilizaciones culturales, científicas, sociales para mejor comprender el propio proceso históricoeducativo". La denominación "Historia de la Pedagogía" se reservaría para el "estudio de las teorías y reflexiones pedagógicas que han tenido lugar en los diversos pueblos y a lo largo de las diversas épocas". Ella, por tanto, es un subconjunto del alma mater, la Historia de la Educación.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD I

Realizar una síntesis del tema introducción a la pedagogía en una página.



UNIDAD DIDACTICA II



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Reconocer cronológicamente episodios de la historia de la educación como ciencia.

CONTENIDOS:

TEMA: UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN COMO CIENCIA HISTÓRICA

El desarrollo de la disciplina historiográfica ha hecho imprescindible la parcelación de su objeto de estudio, dando lugar a las diferentes historias sectoriales entre las cuales se encuentra la Historia de la Educación. Ésta, como cualquier historia sectorial, ha de ser enfocada como parte de un todo global, de forma que los historiadores del sector han de esforzarse en hacer inteligible la



manera en que el subconjunto que estudia se relaciona con la totalidad en la que está integrado.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DEBE SER ENTENDIDA como una rama de la Historia pues, como afirma A. Escolano, “es, por la naturaleza de los métodos que utiliza en su trabajo científico, una disciplina histórica, especializada en la investigación de un sector de la realidad, a saber, el hecho educativo y las ciencias que versan sobre él”.

La Historia general, por consiguiente, aparece para la Historia de la Educación como un cuadro disciplinar básico que le ofrece planteamientos conceptuales y metodológicos. En este sentido, la Historia de la Educación usa cada vez con más frecuencia, métodos comparativos, cuantitativos o seriales, recurre a los conceptos de coyuntura y estructura, compagina las “viejas fuentes” archivísticas o textuales y las “nuevas fuentes” orales, icónicas u objetuales, y, en definitiva, incorpora las innovaciones que tienen lugar en el campo de la historiografía general.

La Historia de la Educación se ve obligada a establecer estrecha relación con otras ciencias históricas ya que un correcto conocimiento del pasado de la educación del ser humano exige tener al menos una visión global de sus historias en otros ámbitos tan importantes como el de la cultura, la política, la religión, etcétera. Cualquier fenómeno educativo se desarrolla en un contexto social, político, económico, cultural que le da sentido, de modo que su desconocimiento dejaría incompleto el estudio histórico-educativo. No se trata de pasar de una Historia de la Educación sin historia, como habitualmente se practicó en el pasado –Historia de la Educación “tradicional”– a una especie de amalgama de planos históricos yuxtapuestos, sino de articular integradamente nuestra historia sectorial con las demás variables del proceso histórico.



Sirvan como ejemplo algunas interrelaciones que vamos a presentar con la Historia Económica, la Historia Social, la Historia de la Cultura, la Historia Política, la Historia de las Ciencias y la Técnica y la Historia de la Literatura. La Historia Económica adquiere una importancia fundamental para encuadrar y explicar los diversos fenómenos históricos educativos. Las aportaciones se centran en torno a los paralelismos que se puedan establecer en cuanto al desarrollo de los dos ámbitos, los condicionantes que determinados modos de producción ejercen sobre la dinámica escolarizadora, estudios sobre la financiación de los sistemas escolares, sus costes de funcionamiento y su umbral de productividad, etcétera. La interdependencia entre Historia de la Educación e Historia Social es aún más radical, hasta el punto que afirma A.

Escolano que “hoy no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinamismos sociales que condicionan los hechos educativos”. Para poder explicar las relaciones entre educación y sociedad en cualquier momento histórico es preciso conocer la estructura social de referencia y sus mecanismos de funcionamiento. Entre otros temas que reclaman el apoyo de la Historia Social podemos citar la extracción y el estatus social de los maestros y profesores, las actitudes y comportamientos de los distintos grupos ante la escuela, la variación de los modelos curriculares según su espacio geocultural de aplicación, la educación familiar, etcétera.

La Historia de la Educación mantiene una estrecha relación con la Historia de la Cultura con la que durante muchos años estuvo identificada e incluso todavía hoy es difícil deslindar el campo de lo educativo del de lo cultural, aún cuando el fenómeno educativo tenga un sentido más restrictivo que el propiamente cultural. M. Crubellier ha puesto de relieve las fuertes vinculaciones entre educación y cultura, invitando a los historiadores de la educación a ahondar en la investigación de las mismas.



Parte de tres supuestos: a) en toda educación subyace y se aprecia el sedimento de una cultura, entendida como una manera peculiar de afrontar la vida; b) cualquier cultura para permanecer reclama una educación, sin la cual le es imposible subsistir y c) cuando un sistema educativo atrasado está en disonancia y entra en contradicción con la cultura que le sirve de soporte se produce una crisis. De esta forma, se afianza la voluntad de atender desde la esfera

históricoeducativa a las realizaciones de la Historia Cultural. Asimismo, hemos de considerar que el universo de la cultura, dada su amplitud, se encuentra a su vez internamente sectorializado en diversas parcelas. El arte, la religión, la filosofía, el derecho... informan las orientaciones de la educación y, con frecuencia, norman los patrones del comportamiento individual y social, originando, a veces, elementos pedagógicos de influencia directa, sobre todo a la luz de la función social que desempeñan. Las diferentes historias sectoriales que se ocupan de esas parcelas serán también una importante ayuda para el historiador de la educación. Rota la hegemonía de la Historia de la Filosofía sobre los planteamientos abrazados por la historiografía educativa en sus comienzos, hay que advertir que ésta ofrece significativos análisis y reflexiones al campo educativo.

La Historia Política no debe quedar olvidada, más aún si tenemos en cuenta, como destaca P. Freire, la dimensión política que tiene todo acto educativo. Todo proceso educativo induce unas actitudes y valores en los educandos que los torna pasivos o críticos, egoístas o solidarios, entre otros. Temas como el ordenamiento jurídico-administrativo de los sistemas educativos, las propuestas que emanan en materia de enseñanza de las diferentes corrientes ideológicas y grupos de opinión, los móviles a los que obedecen las reformas político-institucionales en el campo de la educación, etc., requieren sin lugar a dudas las aportaciones que nos proporcionan los historiadores especializados en el ámbito político. No hay que descuidar tampoco la Historia de las Ciencias y de las Técnicas y sus relaciones con la Historia de la Educación.



Los saberes pedagógicos constituyen un sector científico y han de ser historiados con el mismo aparato conceptual y metodológico que las demás ciencias. Asimismo, desde el campo tecnológico, se trasvasan al educativo, numerosas realizaciones que conforman el soporte material y didáctico de la enseñanza: mobiliario, utillaje didáctico, etcétera. En la actualidad, los avances en las telecomunicaciones, el uso de INTERNET en el aula, está revolucionando la forma de concebir la educación, el procesamiento de información por parte del alumnado y las dinámicas que se establecen en las clases, entre otras. Por último, queremos referirnos a la importancia que para la Historia de la Educación posee el conocimiento de la Historia de la Literatura, ya que como señala Mª N. Gómez García, "es en el campo de la ficción donde a veces se expresa mejor la 'atmósfera esencial' del mundo que se pretende historiar... La Historia de la Literatura no es otra cosa que la Historia del mundo creado por el hombre y percibir en él el papel asignado a la educación es descubrir la mentalidad de una época desde la visión y la pluma de uno de sus representantes".

No hay que olvidar además, el papel que la propia enseñanza de la literatura ha jugado en los currícula de los escolares como fuente de transmisión de valores y códigos de conducta, modelos que pueden ser estudiados por el historiador de la educación. Cerramos con estas palabras, también de Mª N. Gómez García, que recogen magníficamente el espíritu de este apartado: "Ciertamente que la historia del hombre es una sola historia y que sería un error hacer de las historias sectoriales microhistorias que impidiesen la perspectiva de globalidad que la historia necesita. Pero también lo es que la especialización se hace necesaria sobre todo en el campo de la investigación. Por ello, la medida estará en valerse de las historias sectoriales sin minimizar excesivamente el objeto investigado, intentando integrar cualquier conocimiento histórico en el marco de lo que podría ser la llamada Historia total. Y, en el caso de la Historia de la Educación, tal situación se hace necesaria de suyo porque entendemos que no hay actividad más específicamente humana que la educativa". El deseo: incardinar la Historia de la Educación en un proyecto de historia integral interdisciplinar, armonizando



la sectorialización de los conocimientos con la globalización de las interpretaciones.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

Si definimos las ciencias sociales (humanas o ciencias del hombre) como “conjunto de disciplinas académicas que estudian un complejo número de fenómenos relacionados con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo”, parece evidente que la historiografía se encontraría entre ellas. Dichas ciencias van a compartir problemas y a establecer interrelaciones que les proporcionarán un enriquecimiento en sus potencialidades explicativas de la realidad. En el caso de la Historia de la Educación, ese dar la mano a las otras ciencias sociales es una clara exigencia de su propio objeto de estudio: basta apelar a la historicidad del hecho educativo para comprender que mal podría interpretarse y conocerse en su totalidad sin acudir a otros testimonios de ciencias vecinas.

Este marco de relación no ha sido siempre comprendido e interpretado de la misma manera y con idéntico alcance. Probablemente la integración plena de la Historia de la Educación en el ámbito de las ciencias sociales ha sido una de las consecuencias principales del proceso emancipador de la Historia de la Educación como disciplina científica, mas este proceso no fue tranquilo sino problemático, unas veces a causa de una asunción acrítica de conceptos, teorías, metodologías tomadas en préstamo de otras ciencias; otras, por la desconfianza ante las anexiones y el temor de pérdida de identidad de la propia disciplina. El discurso relacional con las ciencias sociales experimentó un notable impulso con la renovación historiográfica representada por los Annales. Dicha corriente defendía la necesidad de una historia abierta, una historia total que tomara en consideración los diversos aspectos de la actividad humana. Explicitaba la voluntad de síntesis en la medida en que ponía en relación los diferentes factores de una situación o de un problema.



Tal voluntad reclamaba la favorable recepción de la Historia a otras disciplinas, como la sociología, la economía o la geografía, en definitiva, hacia todas las que de alguna manera se interesasen por ese mundo humano donde se inscribía la educación. Ante ese conjunto de ciencias sociales, la Historia reivindicaba su posición privilegiada, su lugar central: sólo ella sería capaz de hacer converger las ciencias sociales y de trabar sus respectivas contribuciones, convirtiéndose así en la disciplina reina. La Historia total constituía un atractivo reclamo investigador pero también una difícil coyuntura científica.

Si partimos de que la Historia es el movimiento de todas las instancias de la actividad humana relacionadas, además, en un sistema de complejidad creciente, hemos de asumir que esa globalidad es irreductible como objeto de conocimiento a términos más simples, puesto que la sectorialización y la especialización son formas de “rodear” este obstáculo, no de eliminarlo. En busca del inventario lo más exhaustivo posible de las condiciones en que se producían los fenómenos y procesos históricos que pretendían ser explicados, se apeló a la ayuda conceptual y metodológica de las ciencias sociales, pero el panorama se mostraba demasiado vasto y parecía excesivamente difícil establecer una jerarquía entre las posibles colaboraciones.

En el caso de la Historia de la Educación, se trataba de “resituar el fenómeno educativo dentro de la compleja dinámica social y económica de las sociedades”, para de este modo contribuir más eficazmente a la reconstrucción y comprensión de las manifestaciones de la vida social a través del tiempo. El logro de dicho objetivo le llevó a intensificar sus contactos con otras disciplinas que siempre habían estado más o menos presentes en sus preocupaciones (Arte, Literatura...), a las que se sumaron otras como la Economía, la Política, la Demografía, la Sociología, la Etnografía o la Antropología. Luego harán lo propio otros movimientos científicos relacionados con los campos jurídicos, psicológicos, filosóficos, y lingüísticos o los más recientes de la ciencia o de la



técnica, enriqueciendo y ensanchando la reflexión histórico-educativa y otorgándole nueva legitimidad.

Estos prometedores alientos historiográficos afectaron también a una renovación de las fuentes documentales, los formas de investigar y de exponer los resultados de los trabajos. Listas parroquiales, catastros, registros parroquiales, películas cinematográficas, testamentos, mobiliario escolar, testimonios de vida, y un sinfín de objetos que nos revelan el mundo educativo de determinada época se van a convertir en fuentes, tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos serán empleados indistintamente en las investigaciones histórico-educativas, tablas y relatos narrativos se darán la mano en la exposición de las conclusiones. Realmente, casi todas las ciencias sociales tienen utilidad para el historiador de la educación, aunque ésta sea variable en función del tema de estudio.

Por ejemplo, la demografía, y más específicamente, la demografía histórica, se ocupa del análisis cuantitativo de las poblaciones humanas a lo largo del tiempo por lo que puede servir, entre otros usos, para suministrar datos y modelos metodológicos que ayuden a reconstruir los procesos de escolarización y alfabetización, facilitando un seguimiento de sus trayectorias y los oportunos estudios comparativos; o para ofrecer indicadores que nos proporcionen conocimiento de la natalidad y la mortalidad infantil, las actitudes y comportamientos domésticos en torno al parto y a la primera infancia.

La sociología también ha suministrado importantes aportaciones conceptuales y metodológicas. Probablemente, sea una de las ciencias sociales que más ha contribuido a la expansión del campo cognitivo de la historia de la educación hacia los diversos agentes formativos y espacios de socialización (familia, oficio, comunidad religiosa, etc.), así como a facetas de la institución escolar marginadas por la investigación histórico-educativa (prácticas educativas cotidianas en el aula, profesionalización del docente).



Introdujo nuevas categorías conceptuales (reproducción, movilidad social, etc.) e instrumentos de investigación tanto cuantitativos (análisis estadístico) como cualitativos (encuestas). La antropología ha dado una llamada de atención a la necesidad de considerar los componentes culturales que impregnan la educación en cada sociedad y condicionan los comportamientos individuales y colectivos de sus miembros, de contemplar las diversas manifestaciones de la cultura popular, de dirigir la mirada a las minorías étnicas y a los grupos marginados. Al igual que la sociología, ha incorporado nuevas estrategias como la observación, el trabajo de campo y la entrevista, con los que se enriquece además el aparato crítico-documental de nuestra disciplina. En general, las ciencias sociales han contribuido a que la historiografía educativa aborde campos nuevos hasta producirse el auténtico estallido temático caracterizador de la investigación histórico-educativa en los últimos tiempos. Por último, quizás habría que preguntarse también acerca de lo que la Historia de la Educación aporta a las llamadas ciencias sociales en este desarrollo de interacciones. En este sentido, señala Hernández Sandoica que en las últimas décadas se ha producido una oleada de historización en disciplinas como la economía, el derecho, la sociología, la antropología o la lingüística. Instituciones escolares, sistemas pedagógicos, prácticas educativas, son realidades esenciales para entretejer tramas completas de significado.

Defender que la Historia de la Educación es una disciplina histórica, al igual que su inclusión dentro del ámbito de las ciencias sociales, nada señala acerca de su pertenencia a las llamadas ciencias de la educación. Es indudable una primera relación con ellas, la que tiene como base el objeto de conocimiento. Ella, como las ciencias de la educación, posee como principal objeto de investigación ese complejo y multidimensional fenómeno que es la educación. Ahora bien, ¿justifica ese punto de convergencia su adscripción a las ciencias de la educación? No hay respuestas unívocas en torno al tema. Autores de la talla de A. Escolano y J. Ruiz Berrío, que han sido presidentes de la Sociedad Española de Historia de la Educación, (…), excluyen del terreno de las Ciencias



de la Educación a la Historia de la Educación. Aluden, para explicar el error cometido por quienes tienden a incluirla en dicho campo, al hecho de que la historiografía educativa naciese asociada, no a la historiografía general, sino a las NECESIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS SISTEMAS NACIONALES DE EDUCACIÓN que se estaban configurando a comienzos del XIX.

Formó cuerpo, de entrada, con la Pedagogía como disciplina general acerca de los saberes relacionados con la educación. Así pues, se incorporó a Historia de la Educación a los planes de formación de maestros pues se consideró que reunía las características óptimas para ser utilizada como fuente de reflexión, experiencia e inspiración para los docentes del mañana, tanto en la orientación de su práctica profesional como las dimensiones moral y cívica. Ese espacio disciplinar y académico entre las ciencias de la educación continúa manteniéndolo y no son pocos los trabajos que clasifican los saberes relacionados con la educación que introducen nuestra disciplina dentro del rótulo de “ciencias de la educación”.

En general, entre todas las taxonomías, pueden señalarse algunos puntos de convergencia: el tratamiento como una ciencia general de la educación, es decir, el énfasis en el CARÁCTER GLOBALIZADOR QUE DEBE POSEER; su condición diacrónica –peculiaridad por ser “ciencia histórica”– y su vertiente fundamentante y esclarecedora del fenómeno de la educación en sus diferentes manifestaciones. Ya se vio en un apartado anterior, las razones por las que actualmente tiene pleno sentido considerar que la Historia de la Educación es una historia sectorial dentro de la historiografía general, con la que comparte discurso epistemológico y metodológico, pero, de nuevo, es preciso formular el interrogante central: ¿y no puede ser vista como ciencia de la educación?

Posee un objeto de estudio común con ellas, comparte tradición académica, forma parte del currículo de formación de los docentes... ¿no puede adscribirse



a las mismas? En la actualidad, COBRA FUERZA EL PARADIGMA CRÍTICO, con el cual compartimos los principales postulados y en el cual intentamos enmarcar nuestro quehacer. Para autores representativos de esta corriente, como Carr y Kemmis, LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA DEBERÍA SER CONCEBIDA COMO CIENCIA SOCIAL CRÍTICA, pero, eso sí, el resto de las “tradicionales” ciencias de la educación habrían de ser practicadas en esa misma línea. Dentro de este modelo de investigación, SE DEFINE UNA DETERMINADA CONCEPCIÓN DE LA NATURALEZA DE LA REALIDAD, UNA EPISTEMOLOGÍA, UNA APUESTA POR UNA METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y UN SENTIDO DE LA FINALIDAD QUE SE ATRIBUYE A LA INVESTIGACIÓN que concuerdan con nuestra forma de abordar la Historia de la Educación.

Tal modelo asume que la realidad no es algo dado sino que es construida. Es dinámica, en continuo desarrollo y tiene un carácter dialéctico: las situaciones sociales comprenden aspectos “objetivos”, en los que ningún individuo particular puede influir en un momento dado –estructuras–, y aspectos “subjetivos”, provenientes de los propios sujetos, de sus creencias, de sus actitudes, de sus entendimientos. Frente a una concepción continuista y acumulativa del progreso en el conocimiento, se defiende la discontinuidad. Ya Kuhn, a través de su constructo de “paradigma” había desarrollado la tesis de que la evolución del saber habría que interpretarla como una sucesión de “revoluciones” en el curso de las cuales resultan derribados y reemplazados los paradigmas predominantes, que implican modos de interpretar la realidad y definen nociones tales como “conocimiento”, “teoría” y “verdad”.

No hay ningún paradigma que sea en sí mismo impersonal y objetivo sino que todos estipulan una determinada visión del mundo que incorpora preferencias ideológicas y presupuestos normativos. Postulados como los de objetividad, neutralidad, infalibilidad del conocimiento, se vienen abajo, ¿cómo hablar de neutralidad cuando los hechos a los que apela el científico no son unos datos inconfundibles e inmediatamente reconocibles sino que dependen de las teorías



dentro de las cuales operan? Este modelo de investigación crítica, que compartimos, postula que el conocimiento es subjetivo, determinado por el contexto social y político. Nuestras teorías siempre están “contaminadas” por las creencias y valores de la comunidad investigadora que son de índole social y, por consiguiente, siempre son productos sociales.

Frente a una concepción analista o atomista, el modelo de investigación que proponen los defensores de esta corriente es holista, supone una visión global que integre todos los aspectos de la realidad, que incluya el axioma gestáltico de que “el todo es siempre más que la suma de las partes”: no hay una yuxtaposición de elementos, al igual que el cuerpo humano no es una simple adición de los órganos y los sistemas que lo configuran. Las ideas, el pensamiento, los hechos educativos son vistos como entidades socio-históricas –explicables, por tanto, sólo en virtud del contexto en que fueron forjados– y no como categorías abstractas.

Sin un adecuado conocimiento del pasado será difícil una correcta comprensión del presente ya que como refiere Popkewitz, “la percepción de lo que es la enseñanza, las nociones de infancia y aprendizaje, así como las mentalidades organicistas asociadas al concepto de profesionalización son parte de un todo que se ha formado a lo largo de períodos de tiempo de larga duración; podemos entender los temas estructurales si estudiamos la forma y las condiciones en las que surgieron nuestra concepción “moderna” de individualidad, racionalidad, ciencia y progreso”.

Y además, como señala Gómez García, “EL PROPIO CARÁCTER DEL FENÓMENO EDUCATIVO, CUYA DIMENSIÓN HISTÓRICA ES UNA DE SUS NOTAS ESENCIALES, JUSTIFICA LA NECESIDAD DE UNA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN cuyo objeto de conocimiento sea el pasado de ese objeto” A nuestro parecer, es especialmente relevante el propósito de una ciencia



educativa crítica, que va más allá de explicar o el de entender, se dirige a transformar la educación. En este sentido, se acerca a la opinión de historiadores como Fontana o Lázaro Domínguez quienes están especialmente interesados por una historia viva que cumpla una función social.

Dice este último: "La historia conocimiento tiene sentido al servicio, con sentido crítico, de la realidad presente problematizadora. Y como tal, logra su plenitud en la consecución de efectos transformadores en las conciencias y en las realidades cotidianas". Dentro del campo de la historia de la educación, son significativas las reflexiones de Viñao quien observa, en esta línea, el compromiso social del investigador: "una disciplina [la historiografía] que hace de lo muerto un objeto de saber, da lugar al hacerlo, a una nueva manera de ver el presente y de conformar su memoria, la memoria de cada generación; de quienes, desde ese presente, están abriendo el futuro. Es ahí, justamente, donde nace la responsabilidad social, moral, del historiador". Para nosotros, la Historia cobra pleno valor en función de este presente que nos apela a intentar una mejora, a una optimización de la realidad que vivimos. Si, como defienden los pragmatistas, el pensamiento surge a partir de situaciones de incertidumbre, si son los problemas los que incitan a pensar, serán los interrogantes que planteemos al pasado los que impulsen nuestro pensamiento –y con ello, nuestra posterior actuación– , y esas preguntas están hechas desde un presente que nos hace que centremos nuestra atención en determinados problemas, en ciertos aspectos de esa realidad pretérita.

La Historia, con la reflexión que debe de provocar sobre el análisis de los factores que intervienen en cada situación dándole una configuración específica, debería ayudar a aclararnos sobre cómo actuar ante una realidad que nos resulta insatisfactoria, en nuestro caso, en la vertiente educativa. En esta línea es en la que vemos que no hay una línea fuertemente divisoria entre la Historia de la Educación y disciplinas como la organización escolar, la didáctica o la orientación



educativa: todas pueden ser enfocadas con base a este modelo de investigación La ciencia educacional –usando la terminología propia de Carr y Kemmis– sería un modo de acción colectivo en que la relación entre la teoría y la práctica no es sencillamente una función cognitiva sino que la teorización es un proceso público y una práctica social.

La teoría educacional tendrá como finalidad la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas prácticos. Se dirigirá a modificar las situaciones que obstaculizan el logro de los objetivos educacionales e impiden el trabajo crítico, reflexivo, en los contextos educativos. Para desarrollar ese entendimiento sistemático de los factores limitativos, se requiere una participación activa y colaborativa de todos los implicados en la empresa educativa en la articulación y definición de las teorías mediante una reflexión permanente –crear comunidades de educadores críticos–. La historia, la reconstrucción del pasado de la teoría educacional, es de suyo necesaria: "una historia reconstruida contribuiría a disipar la ilusión de que puede haber una interpretación de la teoría educacional indiscutida y ahistórica".

Parece que la Historia de la Educación podría ser denominada ciencia de la educación en este sentido de ciencia social crítica. Esbozado el debate sobre la pertinencia de adscribir la Historia de la Educación a las Ciencias de la Educación, descrito someramente el estado de la cuestión y nuestra apuesta por los planteamientos defendidos por la llamada pedagogía crítica, inspirada en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, creemos oportuno ofrecer diferentes nexos de conexión entre nuestra disciplina y las otras ciencias pedagógicas. LAS RELACIONES DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CON LAS DISTINTAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN VIENEN MARCADAS POR LA LÓGICA DE CONEXIÓN ENTRE LOS DIFERENTES CAMPOS DE INVESTIGACIÓN.



La Historia de la Educación necesita, en primer lugar, conocer el desarrollo de la Filosofía de la Educación y de la Teoría de la Educación: la primera, le servirá de fundamentación de muchas de sus posibles explicaciones del saber pedagógico histórico, la segunda, le posibilitará abordar la investigación histórica desde la perspectiva teórica del presente educativo. De hecho, ya advertía Seignobos que "la historia no se hace ni para contar ni para probar, se hace para responder a preguntas sobre el pasado que las sociedades actuales nos sugieren", en este caso, interrogantes que la filosofía y la teoría de la educación actual nos ofrecen, de hecho, ellas nos sugieren ideas acerca de qué problemáticas nos interesa trabajar, dirigiéndonos hacia el pasado en virtud de las inquietudes de hoy.

A su vez, es indudable que, si se quiere hacer una historia de la educación, hay que partir del conocimiento de lo que se estima es la educación, de su naturaleza, reflexión que aparece desde las disciplinas citadas.

No poco valor tienen para nuestra materia las aportaciones de la Psicología y la Sociología de la Educación, baste por ejemplo, observar la fuerte corriente de cuestionamiento de las prácticas historiográficas dentro del mundo educativo que han provocado las teorías de sociólogos como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet... acerca de la función de la escuela en la reproducción social, o los soportes que desde la Psicología se ofrece a una Historia de la Cultura Educativa que se interese por actitudes, por formas de interpretar la realidad escolar por parte de los integrantes de la comunidad educativa, aportaciones como las de Vigotsky quien nos habla de la mente como construcción social. La Historia de la Educación se relaciona además con disciplinas pedagógicas como la Didáctica o didácticas específicas, la Organización Escolar, la Educación Especial, la Educación Comparada que le proporcionan problemas nuevos, categorías de análisis, y, al mismo tiempo, ella asume, entre otras tareas, la de estudiar la evolución de los saberes educativos y de sus respectivas disciplinas (Historia del currículum, Historia de la Educación Especial, etcétera). Como indica Viñao, el historiador de la educación ha de poseer, junto a la formación



histórica, la pedagógica ya que le "corresponde conservar, ampliar, y recrear una parte de la experiencia humana... valiosa en sí misma, compleja y no aislada, pero una parte de un todo más amplio.

Por ello, tenemos que conocer otras partes, el conjunto o conjuntos que forman las relaciones entre ellas; no para ser otras cosas –antropólogos, economistas, politólogos, psicólogos–, ni expertos en otros ámbitos pedagógicos o históricos, sino para ser mejores historiadores de la educación". Entre todos aquellos interesados por ese complejo mundo que es el educativo debe primar la colaboración, la participación, el intercambio de experiencias y reflexiones que ayuden a mejorar el presente educativo en el que estamos insertos.

EDUCACIÓN E INSTUTUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las instituciones sociales se van desarrollando porque tienen que satisfacer las necesidades básicas de la sociedad y la educación satisface la necesidad fundamental de transmitir conocimientos.

Esa función primaria (la transmisión del conocimiento) se cumple de tres maneras: por la preservación, la difusión y la innovación del conocimiento.

La preservación del conocimiento se cumple parcialmente con la enseñanza que es la forma en que el conocimiento se transmite de una generación a otra. La tarea de la preservación se logra también por medio de investigaciones como el descifrar manuscritos antiguos, preservando la maquinaria y la escritura.

La innovación que es la creación o descubrimiento de nuevos conocimientos por la investigación o el pensamiento creador, se puede realizar a cualquier nivel del sistema educativo, pero tradicionalmente recibe más atención en las universidades.

La educación tiene cuando menos dos funciones secundarias: la integración socio cultural y el enriquecimiento personal. Aunque actualmente



la televisión es un fuerte competidor del sistema educativo ha sido el vehículo principal de la integración sociocultural. La educación formal constituye un medio de trasformar una educación compuesta por muchos grupos étnicos y diferentes marcos culturales en una comunidad de individuos que compartan hasta cierto punto una identidad común

La educación también presenta oportunidades de desarrollo y superación personal. Al menos teóricamente, la gente asimila una amplia variedad de perspectivas y experiencias que estimulan el desarrollo intelectual, la creatividad y el avance de los medios verbales y artísticos de expresión personal.

De esta manera la educación proporciona un ambiente donde los seres humanos podemos, mejorar la calidad de nuestra vida mediante experiencias intelectuales, artísticas y emocionales.

Etimológicamente el término educación proviene del latín *educare*, que quiere decir criar, alimentar, nutrir y *exducere* que significa llevar a , sacar afuera. Inicialmente estas definiciones fueron aplicadas al cuidado y pastoreo de animales para luego llevar a la crianza y cuidado de los niños.

*Solo sé que no sé nad*a, es una frase muy citada del filósofo ateniense Sócrates. El ser humano voluntaria o involuntariamente está inmerso en el proceso de educación, que se va desarrollando a lo largo de nuestras vidas desde el momento de la concepción y hasta la muerte. Al nacer el individuo es como un cuaderno vacío que se va llenando conforme a las experiencias que vive, este es el proceso de aprendizaje, el que se da en todos los aspectos de nuestras vidas, abarcando la cotidianidad, los establecimientos escolares, así como el ambiente y las personas que nos rodean.

La educación formal intencionada es la que recibimos en las instituciones escolares y que hacemos con la intención transformadora de conocimientos evidentemente presente, ésta la recibimos de un grupo de lo que en cierto modo podríamos llamar *sofistas* (persona sabia o hábil) la filosofía define así a los profesores o maestros porque son personas que dicen tener ciero cúmulo de



conocimientos y lo imparten a otras personas, a cambio de un pago por este servicio; en este sentido todos hemos tenido en algún momento de nuestras vidas tendencias sofistas. Pero si recibimos conocimientos de otras personas, al menos debería ser de alguien con más conocimientos en la materia que nosotros mismos.

Platón (filósofo ateniense, discípulo de Sócrates) define la educación como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y el alma. Este filósofo se encarga de destacar las tres funciones principales de la educación, que a pesar de haberse hecho hace más de 20 siglos, aún está vigente; estas funciones son:

- La formación del ciudadano;
- La formación del hombre virtuoso; y
- La preparación para una profesión.

La educación en el individuo, tiene dos grandes motores llamados Heteroeducación y autoeducación. La primera consiste en el proceso educativo impuesto, en el que el individuo es formado y la autoeducación se da cuando el individuo mismo busca tomar la información e integrarla a su cúmulo de conocimientos. Lo ideal es que ambos "motores" estén complementados para que la educación sea un proceso que le dé al individuo las herramientas, medios e instrumentos necesarios para la configuración de sus conocimientos.

"Es el objetivo de la educación: mover al individuo de una situación heterónoma a una autónoma. El fin educativo es la formación de hombres libres, conscientes y responsables de sí mismos, capaces de su propia determinación. En esto consiste el hecho humano de la educación, en la formación de la conciencia moral, en la capacidad de discernir entre el bien y el mal"

El punto más importante del proceso educativo es la voluntad del individuo, para que sea capaz de tomar resoluciones libres, regidas por las normas y valores éticos y morales.



El proceso educativo es bastante largo complejo, en el que pasamos básicamente por tres fases:

La educación como desarrollo: en esta fase es el educador quien impulsa los cambios en los conocimientos en el educando.

La educación como disciplina surge cuando este desarrollo no se deja a su libre albedrío sino que se guía para controlarlo o estimularlo.

La educación como formación: el educador busca transmitir conocimientos y orientaciones a su discípulo.

Son muchos los autores que han tratado de definir la educación, y que en estos intentos han surgido muchas definiciones, formas y tipos de educación, a continuación se presenta un resumen con las definiciones que dan algunos autores:

"La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente, o por un estímulo que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley.

Gastón Mialaret, en su obra Ciencias de la Educación, señala tres sentidos como parte del proceso educativo; siendo el primero los llamados mass media o la denominada educación francesa (andragogía, educación religiosa, animación cultural, etc). El segundo sentido es el de la educación como resultado de una acción que prepara a los jóvenes adaptándolos a la vida, más que a la preparación intelectual que reciben en las instituciones escolares formales. El tercer sentido al que hace referencia el autor se refiere a la retroalimentación que se da entre al menos dos individuos inmersos en el proceso educativo.

Ortega y Gasset hace referencia a Kerschensteiner, quien dice que el fin general de la educación es educar a ciudadanos útiles que sirvan a los fines del Estado y de la Humanidad. Ortega y Gasset niega esto, habla de la formación del ciudadano como uno de los tantos fines de este proceso, haciendo referencia a todos los aspectos de la vida del individuo. Si educamos con la intención única



de formar ciudadanos útiles a los fines del estado, se forman individuos para el ayer.

José Gimeno hace alusión al correcto uso y distribución de los recursos educativos.

Según Suchodolski, para argumentar el desarrollo de la civilización, surgen dos tendencias: la tradicionalista, inspirada en las costumbres heredadas de las generaciones anteriores y recriminando el progreso de la civilización. Y la segunda tendencia es la modernista, quienes defienden y apoyan el desarrollo de la civilización, así como el progreso tecnológico. Cada tendencia tiene su propio punto de vista con respecto al concepto de educación: la tradicionalista se atiene a la tradición pedagógica en el propósito de edificar sobre sus bases al hombre eterno. Su programa de enseñanza se basa en la enseñanza de los idiomas modernos, el conocimiento de la cultura antigua y en los valores perennes. La modernista adapta los conocimientos de la nueva generación a las condiciones de vida modeladas por la estructura capitalista.

"La formación del hombre no puede abstraerse de la realidad social concreta en el marco de la cual discurre la existencia humana, no puede prescindir en una palabra de la realidad del mundo actual. La tarea de educar a los hombres se trata de prepararlos para que sean capaces de asumir una actividad social valiosa y fecunda a través del desarrollo multifacético de su personalidad. En una palabra, la preparación a la vida no puede encerrarse en las categorías de la adaptación y el éxito material.

Según Jösef Gottler, en su obra Pedagogía Sistemática, el fin general de la educación es que el educando llegue poseer la capacidad y la buena voluntad necesarias para llevar una vida valiosa dentro de los círculos que circunscriben la existencia humana... el ideal de la educación hay que cifrarlo en una saludable armonía del saber, el querer y la destreza deben sintonizarse mutuamente y a los que hay que conceder mayor menor predominio según sean las aptitudes individuales y la profesión y estado de vida que estas aconsejen elegir".



Como ya se ha visto la educación o proceso educativo se da a lo largo de nuestras vidas y que crea un cambio en nuestros conocimientos. El Estado es el encargado de garantizar (…) la educación para todos y cada uno de nosotros, estableciendo la educación como un derecho igual para todos.

Pero EDUCACIÓN es mucho más de lo que se ha escrito, la educación formal o informal, cósmica o sistemática, intencionada o no, debe preocuparse por la formación de individuos integrales, capaces de desarrollar una carrera profesional , así como de vivir en una sociedad dentro de sus valores éticos y normas morales.

Educar a un individuo, a una sociedad o a la humanidad misma, estamos inmersos en un proceso de formación que es el encargado de amplificar "el aprendizaje y proporcionar un contexto para el mismo en tres terrenos principales. En primer lugar está el conocimiento y cómo aplicarlo. La segunda categoría es el aprendizaje de habilidades. El último terreno es el aprendizaje de valores y actitudes... los resultados del aprendizaje son claros: mejor rendimiento, nuevas habilidades, nuevos conocimientos y nuevas actitudes", más o menos en la misma línea está Jacques Delors cuando dice que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas.

Los cuatro pilares de la educación

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no solo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.



- Aprender a vivir juntos. Desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

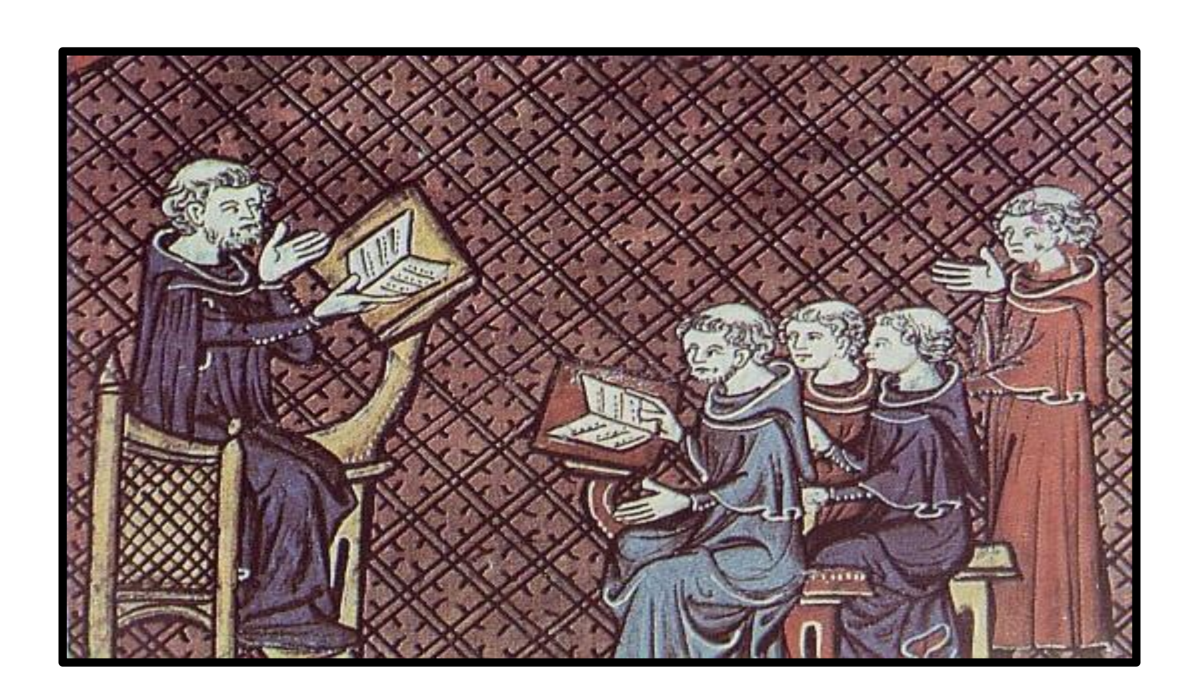
Esto es educación, formar, desarrollar y capacitar todos y cada uno de los aspectos de la personalidad del individuo, para hacerlo productivo a nivel personal como profesional; individual o en conjuntos, como hombre/mujer o como ciudadano.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD II

Realice un cuadro sinóptico una hoja sobre el tema ubicación epistemológica de la historia de la educación.



UNIDAD DIDACTICA III



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Reconocer elementos importantes en relación a la pedagogía.

CONTENIDOS:

TEMA: PEDAGOGÍA

Algunos autores la definen como ciencia, arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo.

El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.



Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego *paidos* que significa niño y *agein* que significa guiar, conducir. Se llama pedagogo a todo aquel que se encarga de instruir a los niños. Inicialmente en Roma y Grecia, se le llamó Pedagogo a aquellos que se encargaban de llevar a pacer a los animales, luego se le llamó asó al que sacaba a pasear a los niños al campo y por ende se encargaba de educarlos.

Ricardo Nassif habla de dos aspectos en los que la pedagogía busca ocuparse del proceso educativo; el primero es como un cuerpo de doctrinas o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación en tanto realidad y el segundo busca conducir el proceso educativo en tanto actividad.

Otros autores como Ortega y Gasset, ven la pedagogía como una corriente filosófica que llega a ser la aplicación de los problemas referidos a la educación, de una manera de sentir y pensar sobre el mundo. La Pedagogía como ciencia no puede consistir únicamente en un amontonamiento arbitrario de reivindicaciones, convicciones y experiencia relativas a la educación. La pedagogía en su total sentido ha de abarcar la totalidad de los conocimientos educativos y adquirirlos en fuentes examinada con rigor crítico y exponerlos del modo más perfecto posible, fundándolos en bases objetiva e infiriéndolos, siempre que se pueda en un orden lógico.

Se presenta un conflicto al momento de definir Pedagogía: ¿Es una ciencia, un arte, una técnica, o qué? Algunos, para evitar problemas hablan de un "saber" que se ocupa de la educación, otros como Luis Arturo lemus) Pedagogía. Temas Fundamentales), en búsqueda de esa respuesta exploran varias posibilidades:

1.- La pedagogía como arte: este autor niega que la pedagogía sea un arte pero confirma que la educación si lo es. Arte: "modo en que se hace o debe hacerse una cosa. Actividad mediante la cual el hombre expresa estéticamente algo, valiéndose, por ejemplo, de la materia, de la imagen o todo. Cada una de las ramas en que se divide una actividad". Lemus dice "la pedagogía tiene por objeto el estudio de la educación, esta si puede tener las características de una obra de arte...la educación es eminentemente activa y práctica, se ajusta a normas y



reglas que constituyen los métodos y procedimientos, y por parte de una imagen o comprensión del mundo, de la vida y del hombre para crear o modelar una criatura humana bella... cuando la educación es bien concebida y practicada también constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de una obra creadora donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad"

2.- La pedagogía como técnica: por técnica, según el diccionario Kapelusz de la lengua española entendemos, un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte. La pedagogía puede, perfectamente y sin ningún problema ser considerada una técnica, pues son los parámetros y normas que delimitan el arte de educar.

3.- La pedagogía como ciencia: la pedagogía cumple con las características principales de la ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y experimentación.

CLASES DE PEDAGOGÍA

Pedagogía normativa: "establece normas, reflexiona, teoriza y orienta el hecho educativo... es eminentemente teórica y se apoya en la filosofía... Dentro de la pedagogía normativa se dan dos grandes ramas:

La pedagogía filosófica o filosofía de la educación estudia problemas como los siguientes:

1. El objeto de la educación.
2. Los ideales y valores que constituye la axiología pedagógica.
3. Los fines educativos.

La pedagogía tecnológica estudia aspectos como los siguientes:

1. La metodología que da origen a la pedagogía didáctica.
2. La estructura que constituye el sistema educativo.



3. El control dando origen a la organización y administración escolar."

Pedagogía descriptiva: estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, narración de acontecimientos culturales o a la indicación de elementos y factores que pueden intervenir en la realización de la práctica educativa. Es empírica y se apoya en la historia. Estudia factores educativos: históricos, biológicos, psicológicos y sociales".

Pedagogía psicológica: se sitúa en el terreno educativo y se vale de las herramientas psicológicas para la transmisión de los conocimientos.

Pedagogía teológica: es la que se apoya en la verdad revelada inspirándose en la concepción del mundo.

Fuentes y ciencias auxiliares de la pedagogía:

- **Pedagogía experimental**: no es totalmente experimental pero se le llama así porque busca la observación directa y exacta de los procesos psíquicos-educativos y psíquico-instructivos y de desarrollar datos estadísticos.
- **Psicología y antropología**: porque se encarga del estudio del comportamientos de los educandos.
- **La lógica** como teoría general de investigación científica, la estética, didáctica especial, asignaturas escolares (ciencias de la naturaleza, del lenguaje, geografía, historia, matemáticas, conocimientos artísticos y técnicas).

FUENTES Y CIENCIAS AUXILIARES DE LA PEDAGOGÍA.

- Se consideran a:
- **Pedagogía experimental**: no es totalmente experimental pero se le llama así porque busca la observación directa y exacta de los procesos psíquicos educativos y psíquico-instructivos y de desarrollar datos estadísticos



- **Psicología y antropología**.: porque se encarga del estudio del comportamiento de los educandos. La lógica como teoría general de investigación científica, la estética, didáctica especial, asignaturas escolares (ciencias de la naturaleza, del lenguaje, geografía, historia, matemáticas, conocimientos artísticos y técnicas).

¿CUÁL ES LA RELACIÓN DE LA PEDAGOGÍA CON LA EDUCACIÓN?

El ser humano se diferencia de los demás seres vivos debido al desarrollo del pensamiento, proceso mental que ha permitido conducirse en última instancia hasta el análisis y síntesis, las vías intrínsecas que han permitido la aparición del raciocinio y la abstracción, herramientas útiles y básicas para solventar los problemas que se le presentan y crear o recrear respuestas o vías alternas que le sirvan para satisfacer las necesidades individuales o colectivas, facilitando la convivencia y el desarrollo de las sociedades. Tales acciones mentales (pensamiento, raciocinio y abstracción) han permitido en los últimos 10,000 años la evolución del Homo sapiens por sobre los de su misma clase y demás seres vivos.

El pensamiento, raciocinio y abstracción logran aparecer dentro de la mente humana de forma natural durante la adquisición de conocimientos, sean estos suministrados en base al ejercicio acierto-error en su forma más primitiva (aprender a caminar y/o la resolución de problemas en la edad preescolar, por ejemplo), y se desarrollan tras la consecución estandarizada que ofrece la educación académicamente programada, en la mayoría de los casos.

Ceñir el término educación a una mera definición “diccionaresca” sería un gravísimo error, pues en es sí misma tan diversa como aquellos quienes la han intentado definir a cabalidad. Etimológicamente hablando “Educación” proviene de las raíces latinas educare: criar, alimentar y exducere: sacar afuera; antiguamente utilizado para nombrar las actividades de pastoreo. Personalmente y de forma simplista podría definir “Educación” como el conjunto de elementos en cualquier área del conocimiento, sistemáticamente ordenados, moralmente



aceptados, difundidos por un educador y recibidos por el educando a través del tiempo, dando como resultado un cambio conductual en este último.

La educación es el objeto de estudio de la Pedagogía, la cual hasta la fecha es el centro mismo de múltiples debates en donde uno pregonan su validez como ciencia y otros la entienden como un arte, lo cierto es que la cuna de la palabra es de origen griego y fue utilizada para nombrar a los esclavos que cuidaban y/o guiaban a los hijos de los amos hasta el lugar en donde serían instruidos.

Modernamente se acepta que es la pedagogía la encargada de establecer las formas más pertinentes para lograr que la educación concrete su objetivo, pero a su vez establece las líneas de pensamiento que evalúan su resultado, las estudia, analiza y sintetiza para luego volver a replantear y cuestionar los quehaceres y objetivos del hecho educativo en sí mismo; tal dinámica podría ser considerada como una actividad filosófica pura, en donde la relación íntima y constante debe y puede generar momentos de contradicción para experimentar el crecimiento esperado al solventar de manera efectiva aquellas crisis surgidas a partir de los conflictos.

Explorar la relación pedagogía-educación, implica también entender que ambas entidades necesitan interactuar constantemente entre la abstracción y la praxis con ellas mismas y con la realidad de la cual han emergido, esta situación permite visualizar la multiplicidad de dimensiones en las que ambas pueden actuar de forma conjunta o por separado, directa o indirectamente, consciente o inconscientemente. Durante esta correlación binomial, existen por lo menos dos grandes momentos en cada una de ellas, por un lado se muestra el momento teórico que la sustenta y por otro el de la aplicación dentro de la realidad misma, logrando de esta interacción la construcción e identificación de las tareas básicas de todo suceso educativo: la preservación, promoción e innovación de los conocimientos mismos; haciendo que se visualice esta alianza como un binomio simbiótico; sin embargo es preciso preguntarse si ambas comparten la suficiente plasticidad intrínseca (de forma individual y/o colectiva) para explayarse, replegarse y crecer de forma unísona o será que la pedagogía por ser el soporte estructural para la concretización de la educación posee estructuras más rígidas



fundamentadas en la idealización de la educación, más que en la educación misma.

Negar la interacción bidireccional y su efecto enriquecedor sería improcedente tanto como pensar que la inmensidad y profundidad de ambas puede llegar a permanecer enclaustrada en una sola corriente de pensamiento; sólo por medio de una crítica constante constructiva de una hacia la otra aunadas con praxis coherente, el desarrollo humano y el bienestar personal y espiritual pueden encontrarse en el individuo que las recibe.

DEFINICIÓN ACTUAL DE PEDAGOGÍA

En la actualidad, la pedagogía es el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Se trata de una ciencia aplicada de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación. Mejor dicho, la pedagogía es la disciplina que organiza el proceso educativo de toda persona, en los aspectos psicológico, físico e intelectual tomando en cuenta los aspectos culturales de la sociedad en general.

La pedagogía es el Arte de educar y enseñar a los niños. La pedagogía es la disciplina que se encarga de regular el proceso educativo al igual que resolver los problemas que se suscitan debido a la aparición de la educación.

CATEGORÍAS DE PEDAGOGÍA:

La pedagogía puede ser categorizada según distintos criterios:

A.- Pedagogía General

(que se refiere a las cuestiones universales y globales de la investigación y de la acción sobre la educación).



B.- Pedagogías Específicas

(que han sistematizado un diferente cuerpo del conocimiento en función de diversas realidades históricas experimentadas). También puede distinguirse entre la pedagogía tradicional y la pedagogía contemporánea. La pedagogía también ha sido relacionada con la andrología, la disciplina educativa que se encarga de instruir y educar permanentemente al hombre en cualquier período de su desarrollo en función de su vida cultural y social.

CLASES DE PEDAGOGÍA:

Pedagogía Normativa:

Establece normas, reflexiona, teoriza y orienta el hecho educativo, éste es eminentemente teórico y se apoya en la filosofía. Dentro de la pedagogía normativa se dan dos grandes ramas:

a) La pedagogía filosófica o filosofía de la educación, estudia problemas como los siguientes:

- El objeto de la educación.
- Los ideales y valores que constituye la axiología pedagógica.
- Los fines educativos.

b).La pedagogía tecnológica, estudia aspectos como los siguientes:

- La metodología que da origen a la pedagogía didáctica.
- La estructura que constituye el sistema educativo.
- El control dando origen a la organización y administración escolar.

Pedagogía Descriptiva:

Estudia el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, narración de acontecimientos culturales o a la indicación de elementos y factores que pueden intervenir en la realización de la práctica educativa. Es empírica y seapoya en la historia. Estudia factores educativos: históricos, biológicos, psicológicos y sociales.



Pedagogía Psicológica:

Se sitúa en el terreno educativo y se vale de las herramientas psicológicas para la transmisión de los conocimientos.

Pedagogía teológica:

Es la que se apoya en la verdad revelada inspirándose en la concepción del mundo. La pedagogía no puede existir sin educación, ni la educación sin pedagogía. A veces se tiende a confundir los términos o no tener claros los límites entre uno y otro, por eso, se considera necesario delimitar las semejanzas y diferencias entre una y otra.

PRINCIPALES CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

En tiempo pasado, Platón, Aristóteles o Quintiliano, fueron pensadores que se preocuparon por la Educación Infantil, pero es en el siglo XVII cuando se dan los primeros pasos hacia la consideración de la educación de los más pequeños. Destaca la figura de Convenio (1592-1670) que habla de escuela materna y apunta sugerencias sobre el aprendizaje del niño en el hogar. Las ideas de estos autores influyen en la configuración de la escuela nueva y determinan otra forma de hacer educación, pero sobretodo contribuyeron a dotar a la infancia de una significación biológica, social y educativa.

SIGLOS XVIII Y XIX (PRECURSORES DE LA PEDAGOGIA).

a) PESTALOZZI

Influenciado por Rousseau, fundó y organizó diferentes centros educativos que alcanzaron fama internacional. Su enseñanza se basaba en las leyes del desarrollo psicológico del niño y establecía diferentes pasos: de lo concreto a lo abstracto, de la parte al todo, de lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo. Consideraba que el desarrollo debería ser un proceso armónico: físico, laboral, afectivo e intelectual, y daba gran importancia a la percepción sensorial y a los hábitos de observación.



LA ESCUELA NUEVA

a) MARÍA MONTESSORI.

Doctora en medicina, pone al servicio de la infancia los métodos aplicados en la clínica con niños deficientes mentales, abriendo "La casa del bambino".

Considera LA LIBERTAD como base del desenvolvimiento humano, respeta la personalidad del niño, y defiende un desarrollo de dentro a fuera a partir de su potencial psíquico. El profesor ha de ser un observador de su desarrollo, sin intervenir. Será el niño quien elija según sus intereses, por tanto es una educación INDIVIDUAL. Las tareas están basadas en el juego y la actividad voluntaria (libertad), el niño se interesa por ella (motivación) y mantiene el orden (disciplina). Llega a conocer al niño mediante la observación directa, natural y cariñosa, y basa su método en: el amor, la actividad motriz, la libertad y el respeto al niño. Su mayor aportación a la pedagogía es el material, que ella misma confecciona proponiendo una serie de ejercicios sistemáticos para la educación de los sentidos, la inteligencia, el criterio matemático, y para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

c) LAS HERMANAS AGAZZI

Continuadoras de Fróebel, consolidan una didáctica infantil basada en la comprensión, el amor, la ternura y el juego aprovechando como material didáctico todo aquello desechable que traen los niños.

Buscan la actividad en: el canto, el dibujo, el juego, el lenguaje y prácticas de jardinería.

e) FREINET

Reclamaba un medio escolar en el que tuviese una relevancia primordial la experiencia del niño, sus vivencias, sus intereses y rechazaba el ambiente artificial.



CORRIENTES PSICOLÓGICAS

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

A las teorías psicológicas del aprendizaje les corresponde explicar cómo aprenden los seres humanos.

A. TEORÍAS ASOCIACIONISTAS:

El conexionismo (THORNDIKE) y el conductismo (WATSON y SKINNER).Sus presupuestos generales pueden resumirse en:

- Lo importante es lo que desde fuera del organismo lo estimula y configura. El conocimiento es una copia de la realidad y se desarrolla mediante un conocimiento lineal acumulativo.
- Los aprendizajes nos los proporciona el medio exterior.
- La verdad está en la naturaleza, el hombre debe descubrirlas.
- Sólo interesa lo que es o puede ser observable.

El conductismo se basa en el estímulo-respuesta, posteriormente se le incorpora el refuerzo.

a) LA GESTALT

El pensamiento está constituido por percepciones significativas, y cada individuo organiza su esquema-estructura por el que relaciona los elementos de sus experiencias. El aprendizaje es la reorganización de esa estructura incorporando nuevos elementos relaciones.

LA PSICOLOGÍA GENÉTICA:

Para Piaget la mente responde a las: Representaciones que se hace de los estímulos ambientales. Considera el aprendizaje como un proceso de adquisición cognoscitivo en intercambio con el medio, influido por estructuras



reguladoras, primero hereditarias y luego construidas con la intervención de adquisiciones pasadas. En él intervienen dos procesos:

a) Asimilación: integración de los conocimientos nuevos a estructuras existentes. Acomodación, las estructuras se modifican para poder aceptar cada nueva experiencia.

b) La inteligencia es un proceso de "adaptación" por el que se van construyendo las estructuras mentales. En el desarrollo evolutivo se dan situaciones de equilibrio y desequilibrio entre asimilación y acomodación que llevan a situaciones cada vez más estables. El desarrollo evolutivo pasa por varios estadios.

El proceso de construcción de conocimientos es fundamentalmente interno e individual. El diálogo esencial se establece entre sujeto y objeto.

TEORÍAS EVOLUTIVAS.

A. PIAGET.

El desarrollo cognitivo pasa por varias etapas:

- Periodo sensoriomotor (0-2 años): en él considera 6 sub estadios.
- Periodo preoperacional (2-6/7 años): en él considera 2 periodos:
- Periodo preconceptual o simbólico (18/24meses a 4 años).
- Periodo intuitivo (4-6/7 años).
- Periodo de las operaciones concretas.
- Periodo de las operaciones formales.

VISIÓN ACTUAL DE SUS APORTACIONES.

Actualmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un continuo con dos polos que se influyen mutuamente.



a) PIAGET

Defendió una concepción constructivista del conocimiento apoyándose en: El sujeto toma una posición activa ante la realidad. Lo nuevo que se aprende se construye a través de lo adquirido anteriormente. El sujeto construye su conocimiento a través del diálogo entre sujeto-objeto.

La construcción de estructuras mentales obedece a una necesidad interna de la mente. La teoría de Piaget ha tenido poco en cuenta los contenidos específicos. Teorías como las del aprendizaje significativo han puesto de manifiesto que lo que construye el sujeto son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos y que todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE, ANTÓN MAKARENKO, JHONDEWEY, PRIETO Y PULO FREIRÉ.

IDEAS PEDAGÓGICAS DE ANTÓN SEMIONOVICHMAKARENKO

Para ANTÓN SEMIONOVICH MAKARENKO: El hombre se mueve según las leyes de la sociedad humana y no solo según las leyes de la naturaleza.

MAKARENKO, desarrollo sus ideas pedagógicas en dos etapas. En la primera puso en práctica sus ideas como director de comunas educativas, la cual estaba diseñada para niños y jóvenes delincuentes, los cuales, necesitaban la mayor atención de otras personas. La segunda de críticas en el territorio ruso, las cuales se referían en lo que debería ser la educación familiar y escolar. Pues para él la educación familiar y escolar era lo más importante para los seres humanos. Para MAKARENKO los niños y jóvenes, necesitan la mayor atención y formación para poder ser un hombre de bien en el futuro.

IDEAS PEDAGÓGICAS DE LUIS BELTRÁN PRIETO

Prieto ha ejercido la docencia en las ramas de primaria, media y superior. Era un maestro preocupado, siempre por la elevación cultural de los pueblos. Prieto



logra ser Ministro de Educación y en su periodo es aprobada por el congreso la Ley Orgánica de Educación, donde sus ideas sobre educación se plasman en dicha ley. Las ideas pedagógicas de Prieto derivadas de un humanismo social, reflejan una concepción general sobre el hombre enmarcado dentro de la posición socialdemócrata de avanzada que sustenta. Para Prieto la democracia y el socialismo eran una sola cosa.

Para Prieto la formación del hombre físico y moral era positiva para el trabajo de la comunidad. Los derechos civiles y políticos eran esenciales para la personalidad humana. La educación del hombre estaba vinculada con la sociedad y la naturaleza. La educación debe ser equilibrada para la formación de un hombre que sea capaz de aceptar los cambios que ocurran durante su vida y utilizarlos cuando sea necesario. Y desea trabajar por la comunidad. La educación debe ser de interés para el educando, pues sino se desea aprender, por mucho que se enseñe nunca aprenderán. El trabajo es importante para el logro de una educación armónica e integral, pues este es fuente de creatividad para niños y jóvenes. Es de recordar que, la EDUCACION es muy importante para el desarrollo personal, pues así la persona aprende a conocer, a hacer, a vivir juntos y mejorar su conocimiento, desarrollo de capacidad cognitiva entre otras.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD III

Realice un mapa conceptual una hoja sobre el tema Pedagogia.

UNIDAD DIDACTICA IV



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Analizar conceptualmente modelos y corrientes pedagógicas importantes en educación.

CONTENIDOS:

TEMA: MODELOS PEDAGÓGICOS O CORRIENTES PEDAGÓGICOS

Los modelos pedagógicos son construcciones teorico formales que fundamentan científicamente e ideológicamente interpreta diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS:

MODELO CONDUCTISTA: SKINER

El maestro guía al estudiante hacia el logro de un objetivo instruccional. El modelo por objetivos tiende a sistematizar, medir, manipular, prever, evaluar, clasificar y proyectar cómo se va a comportar el alumno después de la instrucción.. En el proceso formativo, las estrategias de enseñanza parten de objetivos, los contenidos se imparten empleando un método transmisionista,



utiliza medios didácticos pero la evaluación sigue siendo memorística y cuantitativa.

MODELO PEDAGOGICO: DAWEY- PIAGET

El modelo pedagógico es el elemento básico del proyecto institucional que orienta el desarrollo se fundamenta en ser, saber y servir; el ser propio de una persona íntegra, el saber de una persona en aprendizaje a lo largo de la vida y el servir como expresión cívica y solidaria de un ser humano que actúa con compromiso social.

MODELO SOCIAL: MAKARENCO PAULO FREIRÉ:

En este modelo, los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: es la razón de ser del aprendizaje.

El ser humano tiene la disposición de aprender (de verdad) sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional.

El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc. Básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte sólo en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente



los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender.

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: TEORÍAS DE PIAGET, VYGOSKY, AUSUBEL, BRUNER Y HOVART.

TEORÍA DEL DESARROLLO COGNITIVO PROPUESTA POR PIAGET:

Esta teoría describe los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. La capacidad de aprender de una persona, afirman los expertos, está determinada por su "Estructura Cognoscitiva";ésta vendría a ser, el conjunto individual de potencias, capacidades y constructor mentales sobre los que descansa todo el pensamiento, el edificio intelectual, y más aún, el lagos de un ser humano (y, en consecuencia, también su actuar, la praxis).

La estructura cognoscitiva es especial, o sea, individual, única, distintiva y privativa (valga la reiteración) para cada educando, precisamente por ser resultado de la maduración neurofisiológica, junto con los estímulos intelectuales recibidos, las experiencias vividas y todos los conocimientos y aprendizajes significativos adquiridos. Además, las teorías del desarrollo cognitivo implican el cuestionamiento por la «Inteligencia», concepto que "no se ha podido definir de una manera determinante". Apelan aquí los expertos a la etimología del término: viene del latín intelligentia, discernimiento, percepción y capacidad para escoger y conocer. A su vez, Intelligentia —explican—viene del pretérito de intelligere, o intellegere (donde inter es "entre" y legere "leer", "escoger "recoger"; literalmente, "leer hacia adentro"), percibir, entender y comprender.



PARADIGMAS EDUCATIVOS: APRENDIZAJE - ENSEÑANZA.

CONCEPTO Y SENTIDO DE PARADIGMA

En la construcción de la reflexión humana han existido dos grandes corrientes contrapuestas de pensamiento, una de tipo deductivo, el racionalismo que trata de explicar la realidad partiendo de principios y teorías, que va desde los conceptos a los hechos, y otra de tipo inductivo, el empirismo cuya explicación de la realidad parte de los hechos y experiencias concretos y desde ellos asciende a los conceptos, teorías y principios. Estas dos visiones generan dos formas contrapuestas de construir ciencia y ello afecta no sólo a las ciencias de la naturaleza sino también a las ciencias del hombre y de la sociedad.

Posteriormente estos dos enfoques se concretan en paradigmas, que actúan como macromodelos teóricos explicativos. La idea de paradigma es muy antigua, pero el concepto de paradigma ha sido definido y explicitado por Kuhn (1962) en su obra Las Revoluciones Científicas. Partiendo de Kuhn (1962, pg. 34) definiremos el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura, de un grupo que practica un campo científico concreto. De este modo, nos encontramos en la actualidad con una fuerte crisis del paradigma conductual y un importante resurgir de los paradigmas cognitivo y ecológico. Y ello tiene relevantes implicaciones en la forma de construir y aplicar las Reformas Educativas actuales y en la práctica escolar diaria. De otra manera el paradigma actúa como un ejemplo aceptado que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica y educativa.

Se convierte de hecho en un modelo de acción, en nuestro caso pedagógica, que abarca la teoría, la teoría - práctica y la práctica educativa. Orienta, por tanto, la teoría, la acción y la investigación en el aula, influyendo en la reflexión de los



profesionales de la educación y en sus modelos de acción. Kunn (1962, pg. 34) afirma que la teoría, la investigación y la acción científica están sujetas a las reglas y normas implícitas o explícitas derivadas de un paradigma. Este es un requisito previo para la elaboración de la ciencia normal. También Kuhn (1962, pg. 280) denomina al paradigma matriz disciplinar, que define como un conjunto de elementos ordenados de varios tipos, que al ser especificados, influyen en la ciencia y la tecnología. Por ello el concepto y el sentido de paradigma implica al menos estas dos acepciones fundamentales: una comunidad de científicos y una actividad como conjunto de compromisos de la cultura científica (creencias, valores, temáticas, hipótesis explicativas, problemas investigados, compartidos por un amplio grupo de científicos). El paradigma actúa como un paraguas protector en el que se mueve una comunidad de científicos y a la vez posee un potencial explicativo para el conjunto de problemas que plantea dicha comunidad.

En nuestro caso, un paradigma educativo indica una cuestión de mentalidad respecto a lo que es la investigación científica en un campo determinado de la educación y ello supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y paradigmas científicos. Estos manifiestan una visión histórica de cómo se ha ido consolidando una ciencia determinada en el campo de la educación y son un testimonio concreto de la misma. Por el contrario la epistemología supone una filosofía de la ciencia y puede ser considerada como la ciencia de las ciencias.

Toda ciencia se apoya en una epistemología y en un paradigma que afecta a sus formas de construcción y desarrollo. Así cuando se habla en las Reformas Educativas actuales de las fuentes del currículum existe una fuente epistemológica común a todas ellas (fuente psicológica, fuente pedagógica, fuente sociológica, fuente antropológica) que actúa como criterio explicador de las mismas y a la vez les da consistencia interna, afectando a las didácticas de las diversas-disciplinas, áreas y asignaturas tanto a nivel teórico como a nivel práctico.



El paradigma cognitivo está implícito en las Reformas educativas actuales, en las que también están presentes los paradigmas conductista y social, con importantes contradicciones entre ellos, que afectan a su práctica. Por todo ello es urgente explicitar la fuente epistemológica del currículum (…). Entendemos por paradigma educativo un macromodelo teórico de la educación entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma. No se explica lo mismo la. educación desde un paradigma positivista (conductismo) o paradigma humanista (socio-cognitivo).

El primero se apoya más en la tradición empirista y el segundo posee una visión más racionalista, sin olvidar también elementos empiristas. Por ello los paradigmas facilitan la construcción de la ciencia y su desarrollo. Un paradigma se impone cuando tiene más éxito y aceptación que su competidor, debido a su poder explicativo, como está ocurriendo en la actualidad con los paradigmas conductistas respecto de los cognitivo - contextuales (socio-cognitivos).

PARADIGMAS EDUCATIVOS Y APRENDIZAJE -ENSEÑANZA

Kuhn (1962) distingue los siguientes pasos en la elaboración de la ciencia, válidos en nuestro caso, para la Teoría del Currículum y su práctica:

a**. Preciencia**: Se caracteriza por el total desacuerdo y el constante debate en lo fundamental. Hay tantas teorías como científicos y tantos enfoques como teorías. En la práctica la ciencia se convierte en meros puntos de vista con múltiples opiniones poco o nada fundamentados.

b. Paradigma: Este surge cuando se dan acuerdos de fondo entre los científicos sobre los principios de hacer ciencia y ello de una manera implícita o explícita. Se convierte de hecho en un modelo de acción y reflexión para hacer ciencia en una comunidad científica determinada. El paradigma consta de un conjunto de teorías y tecnologías con un poder explicativo suficiente, aceptado por amplios sectores de la comunidad científica en campos científicos concretos.



c. Ciencia normal: Surge por la aplicación del paradigma vigente, en circunstancias normales. Supone la existencia de un paradigma compartido. Al tratar de profundizar éste, aparecen nuevos elementos científicos. La ciencia normal se apoya en una investigación firme, aplicada y consensuada de la comunidad de científicos.

d. Crisis: Aparece cuando una anomalía o conjunto de anomalías es tan grave que afecta a los fundamentos de un paradigma. Es en la crisis donde los paradigmas se profundizan o se deterioran, crecen o desaparecen. En la crisis un paradigma compite con otro paradigma donde uno de los dos pierde su status científico. Cuando el nuevo paradigma emergente es más poderoso sustituye al anterior, lo cual supone una importante y larga etapa de transición científica.

En la práctica el paradigma conductista aplicado a la educación y vigente todavía en la actualidad vive una profunda crisis, debido a que explica de manera insuficiente, al estar centrado en lo observable, medible y cuantificable, elementos importantes de la misma, como pueden ser las capacidades y los valores, la cognición y la afectividad, los procesos cognitivos y afectivos, el potencial de aprendizaje de los aprendices, y otros muchos más. Un nuevo paradigma como es el socio - cognitivo con mayor poder explicativo trata de abrirse camino y su presencia se nota en numerosos aspectos de las Reformas Educativas Iberoamericanas, que están siendo construidas en un momento de transición entre paradigmas con una fuerte crisis del modelo conductista y un desarrollo inadecuado de un paradigma alternativo.

Ello, afecta a la estructura interna de las mismas y sobre todo a la práctica profesional de los profesores, donde el discurso es cognitivo - contextual y las propuestas prácticas conductistas. e. Revolución científica: Ante una situación de crisis generalizada surge un nuevo paradigma. Las luchas entre conservadores y renovadores de un nuevo paradigma determinan su viabilidad. Al final crece un paradigma alternativo, que implica una ruptura cualitativa con el



anterior. Esto es la revolución científica. Esta ruptura está determinada por factores científicos, sociológicos, psicológicos y educativos. Esta revolución (quizá mejor evolución científica) está aún pendiente en educación, donde se entremezclan y a menudo se neutralizan entre sí elementos de ambos paradigmas (conductistas y socio - cognitivos) debido a sus propias contradicciones internas y sobre todo a sus incompatibilidades (no es lo mismo un modelo de hombre - máquina que un modelo humanista). Esta situación Lakatos (1970) la denomina cambio de problemas.

Después de una revolución, el nuevo paradigma guía la actividad científica en sus diversos campos. Este surge cuando aparece un sentimiento creciente acerca del mal funcionamiento del modelo vigente, lo que ocurre con el modelo conductual aplicado a la educación. Las diversas escuelas de pensamiento científico compiten entre sí para solucionar los cabos sueltos de los paradigmas enfrentados.

Estos planteamientos tienen una importante aplicación a la realidad de las Reformas Educativas actuales en sus dimensiones curriculares. El paradigma vigente hasta la década de los setenta (y todavía hoy en muchos sectores científicos) ha sido el paradigma conductual. En esta época surgieron numerosas críticas a los diseños curriculares clásicos (Stenhouse, Eisner, McDonald, Apple...) y ello desde una doble perspectiva ante el currículum: la visión reconceptualista del mismo y la visión sociológica. En ambas se cuestiona el status científico del paradigma conductista y su poder explicativo. Por otro lado una nueva visión cognitiva y ecológico-contextual trata de imponerse. Aparecen nuevas formas de aprendizaje (entre ellas el aprendizaje significativo) y nuevas formas de hacer en el aula (modelos de diseño curricular desde la perspectiva cognitiva y contextual).

Las teorías del procesamiento de la información tratan de explicar los procesos de aprendizaje y el funcionamiento de la inteligencia y el interaccionismo social la dimensión contextualizada de la misma: se habla de una inteligencia potencial y su posible mejora al desarrollar capacidades, se considera la educación como una forma de intervención en procesos cognitivos y afectivos,... Esta situación.



implica importantes contradicciones en las formas de hacer y de pensar, derivadas de la teoría científica en unos casos y en otros de la práctica "mecánica en el aula". En muchos momentos nos encontramos que en escritos de diversos científicos cognitivos, conviven importantes elementos conductuales. Y en la práctica escolar aparece un cierto caos (como en la actualidad) derivado de formas de acción cognitivas o conductuales (o mezcla de ambas) poco elaboradas.

Perviven en las reformas educativas ya agotados en el discurso. La crisis del paradigma conductual, aplicado a la educación, está generalizada en este momento entre los científicos más de vanguardia (no entre todos) pero el paradigma socio - cognitivo aún no ha triunfado plenamente a nivel teórico y está poco elaborado sobre todo a nivel de práctica. La revolución científica en este caso está en plena ebullición. Lógicamente la práctica escolar (en su gran mayoría) está anclada en modelos claramente conductuales (Amengual, H. Taba, Tyler,...) con algunas incrustaciones cognitivas y ecológicas poco elaboradas. El modelo de programación, por módulos propuesto por-el MEC en la Reforma de 1984 (Vida Escolar n°. 229 - 230) es un claro ejemplo de esta ambigua situación. En la inmensa mayoría de los libros del texto en el mercado subyace un planteamiento conductual. Tardarán años en generalizarse estos nuevos modelos paradigmáticos y exigirán un importante esfuerzo de formación en servicio del profesorado. Posteriormente surgen numerosos modelos de diseños curriculares aplicados que son de hecho meros "pseudomodelos de reforma" o "ejemplicaciones que no ejemplifican", donde en la práctica todo cambia (terminología) y nada se mueve (fondo).

Nuestra pretensión, en este momento de crisis científica del modelo conductual y poca claridad práctica de los modelos curriculares cognitivos y contextuales, es elaborar nuevos modelos de diseños curriculares aplicables a las organizaciones educativas y ello desde la perspectiva del paradigma cognitivo - contextual (socio - cognitivo), para así incluir un contraluz en la práctica de la cultura institucional y organizacional propia de los centros educativos.



Respecto al número de paradigmas educativos, la clasificación y extensión de los mismos no existe un acuerdo claro entre los teóricos. Así Popkewitz (1988, pg.63) distingue tres grandes paradigmas: empírico - analítico, simbólico y crítico, donde puntualiza que la "idea de paradigma llama la atención sobre el hecho de que la ciencia contiene conjuntos de compromisos, cuestiones y métodos que orientan la labor investigadora. La importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que: en vez de mostrarse como tales, constituyen las reglas de juego que dirigen la investigación". Shulman (1989) clasifica los paradigmas educativos del modo siguiente: paradigma proceso - producto, paradigma del tiempo de aprendizaje, paradigma de la cognición del alumno, paradigma de la cognición del profesor y paradigma ecológico o etnográfico.

Los dos primeros son de base conductista, el segundo y el tercero de tipo cognitivo y el último de tipo social o contextual. Hernández (1998) estructura estos paradigmas: paradigma conductista, paradigma de orientación cognitiva, paradigma humanista, paradigma psicogenético piagetiano y paradigma socio - cultural. De hecho estos se podrían reducir a tres: el paradigma conductista, el paradigma cognitivo que abarcaría el modelo de orientación cognitiva y el psicogenético piagetiano y el paradigma socio - cultural, social o contextual, que abarcaría los modelos humanistas y socio - culturales. Por nuestra parte preferimos estructurar los paradigmas del modo siguiente: paradigma conductista, paradigma cognitivo y paradigma socio - cultural (contextual, ecológico o social).

Posteriormente trataremos de agrupar estos dos últimos, ya que ambos son complementarios, puesto que el paradigma cognitivo se centra en el actor del aprendizaje y el paradigma social sobre el escenario del aprendizaje. Actor y escenario o escenario y actor son siempre complementarios e interdependientes, por lo que preferimos hablar de un nuevo paradigma que denominamos cognitivo-contextual (actor y escenario) o socio-cognitivo (escenario - actor) y ello siempre en contextos humanistas, según se quiera dar prioridad al actor del



aprendizaje o al escenario del aprendizaje. Por lo cual hablamos en la práctica de dos grandes paradigmas: conductista y socio-cognitivo.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD IV

Realizar un ensayo en una página en torno al tema Modelos Pedagógicos.



UNIDAD DIDACTICA V



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Identificar elementos esenciales del paradigma conductual

CONTENIDOS:

TEMA: EL PARADIGMA CONDUCTUAL: MODELO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE CENTRADO EN CONDUCTAS OBSERVABLES Y MEDIBLES

El paradigma conductual recibe diversos nombres, siendo los más comunes: tecnológico, clásico, positivista, tecnológico - positivista, sistema cerrado y se centra sólo en conductas observables, medibles y cuantificables. Surge a principios de siglo y sus representantes principales son Thorndike, Pavlov y Watson. Posteriormente el desarrollo fundamental de este paradigma corresponde a Skinner. Sus coordenadas históricas más representativas son el positivismo de Comte, el empirismo de Hume y S. Mill y el funcionalismo americano de W. James.



Su oposición al estructuralismo de Wunt que estudia los modelos mentales es total, defendiendo en el marco de la revolución industrial, un modelo de obsesión por la eficacia medible. Watson publica en 1913, en Psicological Rewiew, su famoso artículo Psychology as the behaviorist views it, que sirve de manifiesto al nuevo paradigma. Entre otras cosas dice lo siguiente: "La psicología tal como la ve un conductista es una rama puramente objetiva y experimental de las ciencias naturales.

Su objetivo teórico es el control y la predicción de la conducta. Creo que el conductismo es el único funcionalismo lógico y consistente. La psicología tomaría como punto de partida, en primer lugar el hecho observable de que el organismo, el humano y el animal, se ha de adaptar al medio a través de la herencia y el hábito. En un sistema psicológico elaborado, una vez dada la respuesta se puede determinar el estímulo y dado éste se puede predecir la respuesta". También en esta misma década el positivismo y el conductismo se aplican a las organizaciones y más en concreto a la organización empresarial.

Taylor publica en 1911 su obra Principios y métodos de administración científica en la que realiza el estudio científico de cada tarea (conducta) en la empresa para precisar los métodos, tiempos y movimientos más adecuados para su realización. Bobbit en 1918 en su obra The Curriculum aplica las ideas conductistas al desarrollo curricular, tratando de construir el currículum científico. En el desarrollo del paradigma conductista podemos distinguir dos grandes épocas: el conductismo clásico (1910 - 1930) y el neoconductismo (1930 - 1960). El conductismo clásico se subdivide a su vez en dos corrientes: Condicionamiento clásico (Pavlov, Watson, Betcherev,...) y condicionamiento instrumental (Thorndike).

a.- Las principales características del conductismo clásico son:

- Objetivismo: Insistencia en las técnicas objetivas que aseguren datos y ruptura con las formas de análisis de la mente (introspección) anteriores, por considerarlas subjetivas.



- Orientación S - R (estímulo-respuesta): El lenguaje de la conducta humana se ha de explicar en términos de estímulo-respuesta medibles y cuantificables.
- Periferialismo: Los fenónemos humanos y mentales se han de explicitar en términos objetivos de estímulo-respuesta, donde lo importante no son los procesos del aprendizaje sino los estímulos externos que ocasionan el aprendizaje y las respuestas a los mismos.
- Énfasis en el aprendizaje: El aprendizaje es entendido como una forma de asociación (estímulo-respuesta), donde quedan desplazados los temas de la representación, la percepción, la sensación. Los procesos de aprendizaje son sustituidos por los productos del aprendizaje.
- Ambientalismo: Los estímulos son siempre externos y por tanto son debidos al ambiente y a su vez éste se puede modificar por las respuestas.
- Metodología experimental: Las condiciones de análisis de aprendizaje parten del método experimental y de las reglas científicas impuestas por éste a nivel de laboratorio. Posteriormente los resultados de este análisis causa-efecto serán transferibles a otras situaciones.

b.- El neoconductismo y sus características:

Gran preocupación por el trabajo sistemático regulado de una manera minuciosa por el método experimental hipermatematizado.

- Definiciones operacionales y operativas de las variables de la investigación, tales como los estímulos (variable independiente), las respuestas (variable dependiente) y el organismo (variables intervinientes).
- La metodología es positivista y sigue centrada en lo observable, medible y cuantificable, primando más los métodos de investigación que los contenidos de la misma.



- Reducen de hecho las ciencias del hombre a lo observable, medible y cuantificable, desechando por no ser científico lo no medible y cuantificable. Sólo interesan las conductas humanas medibles y los productos medibles derivados de las mismas.

Estas ideas desde el campo de la psicología y de las organizaciones llegan a la educación y al currículum, con una serie de medios tecnológicos entre los que sobresalen la programación - planificación y la evaluación. La Escuela Clásica centrada en contenidos como formas de saber constituye un terreno abonado para la aplicación y desarrollo del conductismo en los aprendizajes escolares.

Los supuestos fundamentales aplicados a la educación son los siguientes:

1. Su metáfora básica es la máquina: el reloj, la computadora, la palanca,... El modelo de interpretación científica, didáctica y humana es la máquina, en cuanto medible, observable y cuantificable. Parte de una concepción mecanicista de la realidad educativa entendida como una máquina. Por ello es posible la predicción completa al conocer el estado de la máquina y las fuerzas (conductas) que interactúan en ella en cada momento. Desde ellas podemos predecir el próximo paso.

2. El profesor en el aula es como una "máquina" dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica en cada momento según las necesidades. Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje. El alumno es un buen receptor de "conceptos y contenidos", cuya única pretensión es aprender lo que se enseña. Un profesor competente (competencia]) crea sin más alumnos competentes.

3. El currículum es cerrado y obligatorio para todos. La administración educativa desarrolla un currículum - programa totalmente elaborado, que las editoriales concretan en contenidos - actividades. Más aún, es la propia administración educativa quien debe aprobar los libros de texto y el material didáctico, para "velar por el adecuado cumplimiento del programa" donde estén todos los contenidos oficiales, como modelo y prototipo de la cultura oficial.



4. Los objetivos se jerarquizan y secuencian en generales, específicos y operativos, donde lo importante es llegar a identificar conductas observables, medibles y cuantificables, eso sí con verbos en infinitivo que indican acción para aprender dichos contenidos. En la práctica, los objetivos generales son generales porque tienen contenidos generales, con lo cual el contenido actúa como objetivo. Los objetivos específicos, que especifican un objetivo general, lo que de hecho especifican es el contenido general de dicho objetivo. Con lo cual en la práctica dichos objetivos se programan y luego, se olvidan para quedarse con los objetivos operativos o las actividades orientadas al aprendizaje de contenidos. El apoyo en las taxonomías, sobre todo de Bloom, resulta primordial, cuya orientación es determinar y seleccionar acciones o verbos para aprender contenidos entendidos como conductas a aprender.

5. La enseñanza se concreta en los contenidos como conductas para aprender, donde lo importante son las actividades para aprender dichos contenidos. Las formas de enseñanza que se aprenden son las de siempre, basadas en la explicación del profesor, con el apoyo de nuevas tecnologías (proyectores, vídeos, ordenadores,...).

6. La evaluación como proceso sumativo de valoración, se centra en el producto que debe ser evaluable, en cuanto medible y cuantificable. En la práctica evaluar y medir es lo mismo. El criterio de evaluación radica en los objetivos operativos, definidos como conductas observables, medibles y cuantificables. Y por tanto la evaluación se centrará en los contenidos. Las técnicas de evaluación son cuantitativas. La enseñanza programada es su máxima expresión sobre todo porque facilita la evaluación entendida como medida. En este caso el profesor puede ser sustituido por la máquina.

7. La vida del aula y la metodología se reduce a una suma de objetivos - conductas - actividades, centrados sobre todo en los contenidos a enseñar - aprender. Y así, se estructuran las programaciones y los libros de texto (sumas de datos analíticos que han de ser aprendidos y memorizados por el alumno, tras la explicación del profesor), con múltiples actividades para llenar el tiempo y facilitar los aprendizajes sobre todo de tipo memorístico.



8. La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando ésta falla en casos llamativos y difíciles se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta. Al faltar la motivación - interés del alumno se insiste en "fórmulas para salvaguardar el orden en el aula". Por ello la autoridad es primordial. La significatividad de los conceptos a aprender y de las experiencias significativas previas del alumno no se tiene en cuenta, ya que el programa es lo importante y éste es común y uniforme para todos. ¡Y todos tienen que examinarse y aprobar el mismo programa! Ante situaciones complejas y complicadas se refuerzan los Reglamentos de Régimen Interior debido a la existencia de muchos alumnos que "no aprenden y molestan".

9. El modelo de enseñanza subyacente es un modelo "que al condicionar" facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de "adiestrar - condicionar" para así aprender - almacenar. La programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es "ver el programa oficial".

10. El modelo de aprendizaje subyacente es periférico y opaco; centrado en los estímulos externos y las respuestas externas, donde lo importante. Es el qué aprende un aprendiz, cuántos contenidos almacena en la memoria en menos tiempo. El aprendizaje por tanto está centrado en el producto medible y cuantíficable. Estudiar el cómo aprende y el para qué aprende (capacidades y valores a desarrollar) no sería científico ya que no es medible y cuantificable. Preguntarse cómo aprende un aprendiz cuando aprende y cuáles son sus procesos de aprendizaje es una tarea acientífica y de opinión, basada en meras intuiciones.

11. La inteligencia y sus aptitudes para aprender se entienden desde una perspectiva genetista y hereditaria, estáticas y sin posibilidades de mejora, en el marco de las teorías factorialistas. El genio es hereditario (Galton) y por lógica la "tontera" también. Y ello nos aporta una visión pesimista de la educación donde los que aprenden tienen capacidades para aprender y los que no aprenden es que carecen de dichas capacidades o aptitudes. Y ello da pie a un modelo de diagnóstico - pronóstico de aptitudes, donde lo que se tiene o se ha adquirido



por herencia genética se mantiene y las aptitudes que no se poseen no se pueden desarrollar. O de otra manera hay que ser agradecidos o no con la herencia genética.

12. La memoria como facultad no interesa o se desprecia. Por un lado no es campo de estudio de este paradigma ya que para explicitar los "almacenes de la memoria y cómo se organiza en la mente lo que se aprende, es necesario recurrir a la introspección y ello no es científico, pues no es medible. Por otro lado se dice no a la memoria (entendida como memoria memorística o de datos) y la respuesta alternativa es "la información que se busca está en los textos y en la biblioteca". No existe un modelo de memoria como podría ser la memoria constructiva, existe sin más una mera negación de la memoria como facultad. 13. La motivación en los aprendizajes es externa o extrínseca y se apoya en premios o castigos como meros reforzadores de apoyo para potenciar los aprendizajes. Y estos reforzadores de apoyo pueden ser positivos, como ocurre en la economía de fichas, o negativos como pueden ser los castigos y sanciones a los que no aprenden y además molestan. No existen planteamientos claros de motivación intrínseca.

14. El modelo de formación del profesorado es el competencial. Su formación se orienta a la adquisición de competencias para enseñar, que una vez asimiladas y practicadas en la Escuela de Magisterio, garantizan la "autoridad profesional del profesor" y le dan seguridad como profesional - enseñante. En todo momento tiene que saber .qué hacer en el aula y evitar así las improvisaciones, que perturben la enseñanza - aprendizaje. En teoría este modelo quiere dejar todo atado en el aula por medio de la programación y diseño de los objetivos operativos, -que de hecho luego, una vez programados, no le sirven para casi nada al profesor. En la mayoría de los casos no se da una clara continuidad entre lo programado y lo realizado. Y en otros casos, los menos, se da una absoluta 'y mecánica continuidad. La formación del profesor competencial consiste en aprender dichas competencias programadoras, evaluadoras y docentes. Trata de ser experto en enseñanza e inexperto en aprendizaje.



15. La investigación se basa en modelos tecnocráticos y se da una importante distinción entre investigadores (sabios externos al aula) y profesores que dan clase. Los unos enseñan y los otros investigan, para decir cómo se debe enseñar. Ello supone una no implicación entre el formato de la enseñanza y la investigación. Es una investigación basada en el modelo proceso-producto. Esta se orienta a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable. La investigación de laboratorio realizada por expertos debe ser trasladabae al aula, una vez matizada por la investigación científica desde el método experimental.

16. El modelo teórico subyacente es S - R (estímulo - respuesta) (Watson y Pavlov) o S - O - R (estímulo - organismo - respuesta) (Skinner). En el primer caso subyace la teoría del condicionamiento clásico o instrumental y en el segundo la teoría del condicionamiento operante. Ambas teorías fueron utilizadas preferentemente con animales (perros, ratas, palomas) con la pretensión de estudiar el aprendizaje animal en el laboratorio. Posteriormente se aplicaron a los niños y también se estudian en el laboratorio, para desde ahí trasladarlas al aula. El aprendizaje humano es una réplica del aprendizaje animal.

17. El modelo de persona y de ciudadano subyacente es positivista y competitivo, pero a la vez pasivo, acrítico y acreador. El individualismo suele primar sobre la cooperación en estos planteamientos. Lo importante en este modelo es la asimilación y la reproducción de ideas, de una manera memorística, pues hay mucho que aprender y estudiar en poco tiempo. Y ello supone producir personas y ciudadanos vulnerables ante la información y ante la sociedad. La reproducción de modelos es prioritaria, más que la reconstrucción humanista y recreadora de los mismos. La cultura está en memorizar textos y apuntes, para luego examinarse y "pasar de curso". En el liberalismo clásico así se pone de manifiesto, pero en la actualidad, en planteamientos neoliberales, estamos asistiendo a un nuevo resurgir de estas ideas.



18. Este modelo y todos sus componentes lo denominamos ENSEÑANZA - APRENDIZAJE, donde lo importante es que los profesores enseñen, como expertos en enseñanza y en la materia, y los alumnos aprendan para convertirse en expertos (ya que son inexpertos). Lo relevante es la enseñanza, pero conviene responderse antes a esta pregunta de fondo: ¿Se puede enseñar algo a alguien sin saber cómo aprende?. Más aún, los aprendices actúan por oficio como tales durante muchos años sin saber cómo aprenden... y el aprendizaje sólo se puede mejorar cuándo se. piensa en cómo se aprende.

Las características del paradigma conductual aplicado al aprendizaje en contextos educativos han sido puestas de manifiesto por numerosos autores, entre otros los siguientes: Bijou (1981) precisa en el modelo conductual estos supuestos básicos: - El acento se centra en las interacciones entre la conducta del organismo y los sucesos ambientales, que son analizados en términos observables y medibles. - Estas interacciones están sujetas a leyes. Los cambios de conducta de un organismo están en función de la historia personal de interacciones con el medio y de la situación concreta en que se actúa.

Las interacciones complejas evolucionan a partir de sus formas simples.

Una tecnología es un instrumento abierto y flexible, de forma que se puede agregar un nuevo principio, en cualquier momento, si reúne las condiciones adecuadas. Skinner (1953) desde la perspectiva del condicionamiento operante. concreta estos principios:

• La frecuencia de una conducta depende de las consecuencias que ésta tenga.
• El orden de conducta consiste en una especie de relaciones funcionales entre la conducta de un organismo y su medio ambiente. Conocer estas relaciones es conocer las causas de la conducta y de este modo predecirla y controlarla.

El aprendizaje es algo externo al sujeto y se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela,...). Una buena enseñanza lleva necesariamente a un buen aprendizaje. El sujeto es un receptor pasivo de los estímulos externos que recibe y así aprende. Y en la práctica es mucho más complejo de lo que



explica y concreta el paradigma conductista. Entre las críticas más representativas a este paradigma podemos citar las siguientes: Gimeno (1982, pg. 162 ss.) critica con dureza este modelo, por las siguientes razones:

- El alumno es una máquina adaptativa.
- Propone un modelo de hombre que resalta más lo adaptativo que lo creador.
- Insiste más en la pasividad humana en forma de asimilación, que en la actividad humana, en forma de elaboración.
- Se estimula el sometimiento y la homogeneización conforme a unos patrones de conducta.
- Desconsidera los aspectos más profundos del aprendizaje, reforzando una pedagogía centrada en los contenidos.
- Mantiene una visión reproductora de la educación.
- Se centra en destrezas útiles, olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.
- Ve la escuela como un elemento de reproducción y no de cambio.
- Enfatiza el carácter centralizado y jerarquizador del sistema educativo en el que los actores han de ser ejecutores de una concepción y de unas directrices. - Es coherente con los modelos empresariales de producción y gestión industrial. Por su parte Eisner (1985, pg. 52) también critica el paradigma conductual y los objetivos operativos, del siguiente modo:

La cantidad, tipo y cualidad del aprendizaje que ocurre en clase, especialmente cuando existe interacción entre los estudiantes, es mínimamente predecible.

- La dinámica y complejidad del proceso instructivo produce resultados más numerosos que los que pueden ser definidos de antemano.
- En los resultados de tipo cualitativo y la predicción terminal, este paradigma se muestra insolvente.
- La secuencia lógica proyectada no siempre coincide con la dinámica psicológica que se produce en el acto didáctico.



Por nuestra parte las principales limitaciones que vemos en el paradigma conductual aplicado a la educación, son entre otras las siguientes:

Parte de un modelo positivista de la educación y centra ésta en modelos de "hombre - máquina" basados en lo "observable, medible y cuantificable".

- Genera una enorme distancia entre la cultura institucional y las creencias y valores básicos de una institución educativa y la vida de las aulas, donde la institución defiende modelos humanistas y la práctica de las aulas es positivista.
- Descuida los objetivos básicos de la educación como son las capacidades destrezas y valores - actitudes de los aprendices, ya que no son medibles y por ello los fines y el para qué de una institución educativa quedan diluidos o reducidos a las actividades escolares o al clima institucional.
- Se centra en el qué y en el cuánto aprenden los aprendices, olvidando el cómo aprenden y los procesos subyacentes en el aprendizaje. Este es de hecho opaco y cuando se pretende estudiar el cómo aprenden (procesos mentales) es una tarea acientífica, pues se basa en la introspección.
- Reduce la evaluación a simple medición, utilizando para ello técnicas meramente cuantitativas y olvida que evaluar es sobre todo valorar.
- Su visión de la ciencia educativa es positivista y se basa sólo en la adecuada utilización del método científico en el marco del método experimental con un estricto control de variables y olvidando que la educación es mucho más amplia que el modelo en el que la sitúa, quedando de hecho empobrecida.
- Su visión de la cultura institucional es la de considerar ésta como una "mera fotocopia" de la cultura oficial y de los programas oficiales, en el marco de un currículum cerrado y obligatorio en la práctica (aunque en la teoría sea abierto y flexible) donde lo importante es aplicar los programas oficiales. De este modo profesores e instituciones son meros consumidores de programas oficiales.

Por todo ello el paradigma conductual está siendo sustituido en las Reformas Educativas actuales por el paradigma socio - cognitivo que posee un mayor

poder explicador de la educación, en el marco de sociedades humanistas, democráticas y culturalmente plurales. Veamos a continuación las características y posibilidades de este paradigma alternativo, enmarcando en primer lugar el paradigma cognitivo y en segundo lugar el paradigma socio - cultural, para posteriormente proponer una síntesis de los dos en el marco del paradigma socio - cognitivo.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD IV

Realizar un resumen en tres páginas sobre el tema paradigma conductual.



UNIDAD DIDACTICA VI



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Describir elementos relevantes que hacen al paradigma cognitivo.

CONTENIDOS:

TEMA: PARADIGMA COGNITIVO: PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS

Ante la inoperancia en el aula y en las instituciones educativas del paradigma conductual, numerosos didácticas y psicólogos, sobre todo en la década de los setenta (con algunas excepciones anteriores), se dedicaron a la investigación y búsqueda de un paradigma alternativo.

Desde el campo de la psicología podemos citar el enorme avance de las teorías de la inteligencia, desde la perspectiva del procesamiento de la información (consideran la inteligencia como potencia capaz de procesar - estructurar la información). Entre otras: teoría de los procesos (Hunt, Resnik, Carroll, Rose, Pellegrino y Kail), teoría de los parámetros modales (Detterman) y teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg). Entienden la inteligencia como una capacidad mejorable por medio del entrenamiento cognitivo. Un resumen de esta



situación puede verse en nuestra obra Inteligencia y potencial de aprendizaje (1988, Madrid, Cincel, pgs. 21 - 43). Suponen una búsqueda alternativa a las teorías factorialistas de la inteligencia, que por sus planteamientos estáticos consideran la inteligencia como algo dado e inamovible en la práctica. Frente al modelo estático de la inteligencia se postula un modelo dinámico, con la pretensión fundamental de mejorar el Cociente Intelectual y elevar así la competencia intelectual.

El constructivismo de Piaget y los neopiagetianos y su visión cognitiva del aprendizaje que consideran al aprendiz protagonista del aprendizaje. Aprender es modificar los conceptos previos, pero además el aprender consiste en integrar los conceptos nuevos aprendidos en los que ya se poseen y así surge el conflicto cognitivo. Pero también aprender es contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos. Resulta también importante su visión de la epistemología genética.

El aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Reigeluth) aporta también nuevas visiones cognitivas al aprendizaje desde la perspectiva de la teoría de las jerarquías conceptuales y la teoría de la elaboración. Afirma que el aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y este sentido se da al partir de los esquemas previos, al partir de la experiencia previa y al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.

El aprendizaje por descubrimiento de Bruner implica una visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje del aprendiz, con estas etapas: en activa (se construye por la acción desde la percepción), cónica (aprendizaje desde la representación mental) y simbólica (manejo de símbolos y conceptos).

La zona de desarrollo potencial de Vygostky y los modelos socio históricos y culturales de la escuela rusa, que consideran que existe una zona de desarrollo potencial (aprendizaje potencial) en los aprendices y su desarrollo es posible, siempre y cuando sedé la ayuda adecuada de los adultos. Ello facilita la mejora



de la inteligencia como producto del aprendizaje. Por otro lado afirman que el aprendizaje acelera el desarrollo y la maduración.

El interaccionismo social de Feuerstein y su visión socio - cognitiva nos habla de un potencial de aprendizaje en los aprendices que se puede desarrollar por medio de la mediación de los adultos en el aprendizaje. La inteligencia y sus operaciones básicas son mejorables por medio de programas de enseñar a pensar

Desde el campo de la teoría del currículum aparece el reconceptualismo, cuyos principales representantes son McDonald, Greene, Pinar, Huebner, Stenhouse, Eisner, que realizan lecturas críticas del paradigma conductista buscando nuevas reconceptualizaciones y alternativas al mismo, en el marco de un currículum abierto y flexible. Estas alternativas, aunque dispersas suponen una revisión crítica de la cultura escolar y de la cultura social, con nuevas formas de acción en las aulas.

Estos planteamientos impulsan el crecimiento de este paradigma en el campo de la didáctica y el diseño curricular, aumentado las críticas al paradigma conductista, por su escaso poder explicativo y predictivo en los contextos de aprendizaje. Gran parte de estos planteamientos se recogen en las Reformas Educativas Iberoamericanas en la que se desarrolla de una manera muy amplia la fuente psicológica del currículum. Pero veamos las principales características del paradigma cognitivo y sus posibilidades de mejorar la educación desde una perspectiva curricular:

1. La metáfora básica subyacente es el organismo entendido como una totalidad. El ordenador como procesador de información es un recurso casi continuo. Es la mente la que dirige la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis). La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico... son temas constantes en este paradigma. La educación tiene por finalidad fundamental el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores y actitudes). Todo lo cognitivo humano posee siempre tonalidades afectivas.



2. El modelo de profesor es el del "profesor reflexivo", capaz de reflexionar sobre sus modos de hacer en el aula para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. El análisis de los pensamientos del profesor es una manera de reflexión - acción - reflexión. Pérez Gómez (1987, pg. 205) define este modelo así: Pensamientos del profesor son el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo (programación) e interactivo (actuación) en la enseñanza". Como punto de partida aceptan estos dos supuestos básicos.

• Que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y. genera rutinas propias, para su desarrollo profesional.
• Que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. (Shavelson y Stern, 1983).

Pero además el profesor, desde estos supuestos actuará también como mediador del aprendizaje, subordinando la enseñanza al aprendizaje, para desarrollar en los aprendices procesos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores y actitudes), en el marco de un nuevo modelo de aprender a aprender - enseñando a aprender.

3. El modelo curricular subyacente es definido como un currículum abierto y flexible. La Administración suele definir el currículum base y el profesor desde una dimensión crítica, creadora y contextualizada elabora el diseño curricular de centro y de aula y ello desde la perspectiva de sus pensamientos pedagógicos y el contexto en que se aplican. Desde la libertad de programas en las organizaciones educativas se facilita el desarrollo de la cultura institucional propia de cada organización. El trasfondo de los modelos curriculares es siempre el mismo: los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores.

4. Y en este diseño curricular son importantes los objetivos por capacidades y por valores (no conductuales y no operativos) como orientadores de sus pensamientos y de su acción pedagógica. Estos objetivos indican de hecho los procesos cognitivos (capacidades -.destrezas) y afectivos (valores - actitudes)



de los aprendices. Los objetivos se deben conseguir por medio de contenidos y métodos.

5. Los contenidos entendidos como formas de saber son siempre medios para desarrollar capacidades y valores (objetivos). La conceptualización didáctica de la materia a impartir es imprescindible, entendida como una forma de prever la acción en el aula. En este sentido los contenidos se deben articular de una manera significativa y así surge la arquitectura del conocimiento, facilitando la relación vertical (hecho - concepto o concepto - hecho) y horizontal (concepto - concepto). Y esta conceptualización debe ser significativa desde la experiencia (dimensión contextualizada) del alumno y los conceptos (dimensión cognitiva) que posee. Por ello es imprescindible construir los contenidos a aprender de una manera significativa. En nuestro caso hablaremos de redes, esquemas, marcos y mapas cognitivos, como andamios básicos facilitadores del conocimiento y. el aprendizaje

6. La evaluación ha de ser entendida desde una doble perspectiva: evaluación de objetivos cognitivos (capacidades - destrezas) y afectivos (valores - actitudes) desde metodologías cualitativas. Pero también se han de evaluar contenidos y métodos en función de los objetivos desde planteamientos cuantitativos o sumativos. Además resulta imprescindible la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

7. La metodología y la vida en las aulas ha de centrarse en el desarrollo y práctica de estrategias de aprendizaje orientadas a la consecución de 1 s objetivos cognitivos y afectivos. Y estas estrategias de aprendizas e se deben orientar al desarrollo del potencial de aprendizaje de los aprendices. De este modo los profesores actuarán como mediadores del aprendizaje. Además ha de primarse el aprendizaje constructivo por descubrimiento en edades tempranas y en edades posteriores el aprendizaje constructivo, desde la perspectiva del método científico (inductivo - deductivo) o al menos aproximaciones al mismo.

8. La disciplina en las aulas pasa a un segundo plano, ya que el aprendizaje significativo y con sentido de los aprendices potencia su motivación y de este



modo aprenden antes y molestan menos. También crea motivación positiva el aprendizaje constructivo y cooperativo entre iguales.

9. La enseñanza estará centrada en procesos y por ello estará subordinada al aprendizaje de los aprendices, no en meros procedimientos o simple metodología activa. El profesor desde esta perspectiva actuará como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. La enseñanza facilitará el desarrollo de capacidades y valores, utilizando contenidos y métodos como medios. Será además significativa para facilitar el almacenamiento de lo aprendido en la memoria constructiva a largo plazo. Desde esta perspectiva hablamos de un modelo de aprendizaje - enseñanza: cómo aprende el que aprende y posteriormente como profesor qué hago. El hacer del profesor (enseñanza) se debe subordinar al aprendizaje de los aprendices.

10. El modelo de aprendizaje está centrado en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significación y sentido a lo aprendido. Los conceptos más relevantes de este paradigma y que desarrollamos en el presente trabajo son, entre otros: aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores, estrategias cognitivas y metacognitivas, aprendizaje constructivo y significativo, arquitectura del conocimiento, aprendizaje científico y por descubrimiento, memoria constructiva.

11. La inteligencia entendida como macro capacidad es mejorable por medio del desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social. En este sentido entendemos que la inteligencia es producto del aprendizaje, existiendo una inteligencia potencial (capacidades potenciales). Que se pueden desarrollar por medio de contenidos y métodos. De este modo se puede hablar con rigor de un modelo de aprender a aprender, enseñando a aprender, enseñando a pensar. Por ello afirma este paradigma que se puede y se debe enseñar a ser inteligente.

12. La memoria resulta relevante en este modelo, al estudiar los conceptos de memoria constructiva y las diversas formas de almacenamiento de la información obtenida, desde la percepción de datos, a la representación de los mismos en la



imaginación (base de datos) y a la conceptualización estructurada y organizada (como base de conocimientos). Se recupera el concepto y sentido de la imaginación como arquitectura del conocimiento y además existe una importante preocupación por los saberes disponibles. "Sólo se sabe lo que está disponible para ser utilizado".

13. El modelo de motivación, que defiende este paradigma, pretende potenciar la motivación intrínseca, centrada en la mejora del propio yo del alumno que aprende y el sentido positivo del éxito o del logro en el aprendizaje. Más aún, se pretende desarrollar también la motivación intrínseca en la tarea que se realiza a partir de los aprendizajes constructivos y significativos.

14. La formación del profesorado ha de primar el aprendizaje sobre la enseñanza y la práctica sobre la teoría. El profesor en su nueva función no es un mero explicador -de lecciones o un mero animador sociocultural, sino un mediador del aprendizaje y también de la cultura social. Y ello supone un fuerte cambio de paradigma que sólo se entiende desde la práctica "pensando con las manos y manejando los nuevos conceptos como si fueran de barro o de arcilla". El cambio mental, desde un modelo conductista de enseñanza - aprendizaje a un modelo cognitivo de aprendizaje - enseñanza supone una "fuerte reconversión profesional". La didáctica de cada asignatura ha de estar centrada 'en procesos, pero además es imprescindible un fuerte dominio de cada asignatura para poder trabajar la arquitectura del conocimiento.

15. El modelo de investigación subyacente será el mediacional centrado en el profesor y en el alumno. Se preocupa de analizar y definir los procesos y pensamientos del profesor en su enseñanza y los procesos y pensamientos del alumno en su aprendizaje. Se trata de una investigación pegada a la vida de los contextos de aprendizaje de los aprendices y utilizará técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La conducta en el aula y en la vida es una consecuencia de la cognición y de la afectividad. Por ello las actividades del aula se centran en desarrollar los procesos cognitivos y afectivos y facilitar la adquisición de conceptos, hechos y principios, procedimientos y técnicas y crear así actitudes y valores que orienten y dirijan la conducta. Y la investigación mediacional debe



potenciarlas y evaluarlas a través de programas concretos de intervención centrados en procesos cognitivos y afectivos.

16. Por ello afirmamos que el modelo teórico subyacente es mediacional, donde el adulto como mediador del aprendizaje y de la cultura social filtra, selecciona y cataloga los estímulos emitidos por el ambiente, actuando además como mediador entre el estímulo y la respuesta. El modelo será S - H - O - R, donde - H (lo humano) actuará como mediador del aprendizaje, en las fases de entrada de la información (estímulo), de elaboración o transformación de la misma (organismo) y en la fase de comunicación (respuesta) de la información. De este modo el modelo también puede concretarse así: S-H-O-H-R.

17. El tipo de persona y ciudadano que se pretende desarrollar con estos modelos es crítico, constructivo y creador. La escuela y sus aprendizajes se deben centrar en el desarrollo de capacidades - destrezas y valores - actitudes utilizables en la vida cotidiana. Más que saber contenidos (que es importante) resulta imprescindible manejar herramientas para aprender (capacidades, destrezas, habilidades). Por otro lado la forma de almacenar los contenidos en la mente del aprendiz ha de facilitar su uso y su disponibilidad cuando son necesarios en la vida cotidiana.

18. Por ello afirmamos que este paradigma se mueve en un modelo de APRENDIZAJE - enseñanza, donde la función educativa, de enseñanza e instruccional se subordina al aprendizaje. Los protagonistas de su aprendizaje son los aprendices y el profesor se limita a una función de mediación en el aprendizaje, actuando sólo cuando sea necesario. El aprender a aprender implica enseñar a aprender y a pensar para desarrollar herramientas mentales (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivas (valores y actitudes) y ello supone el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacogniticas y además el uso adecuado de modelos conceptuales o arquitectura mental.

A lo largo de este trabajo volveremos sobre este paradigma que desarrollaremos ampliamente desde la perspectiva del aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores y el aprendizaje constructivo y significativo. Entre las principales aportaciones y limitaciones de este paradigma citaremos las siguientes:



a. Aportaciones:

Supone una reflexión' muy útil para superar los modelos opacos de aprendizaje, propios del paradigma conductista (periferialismo del S - R y del S - O - R) y del paradigma ecológico o contextual (periferialismo del aprendizaje social). .

Desarrolla una conceptualización y una reflexión de tipo "mentalista" basada en la introspección para aclarar la pregunta ¿cómo aprende el que aprende?, tratando de descifrar "el ordenador mental" del aprendiz, identificando sus capacidades, destrezas y habilidades para tratar de mejorarlas y ello sin olvidar las tonalidades afectivas de las mismas que son los valores y las actitudes.

Trata además de precisar qué se entiende por aprender a aprender, más allá de la Escuela Tradicional y de la Escuela Activa. Aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar bien, a partir del uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Su análisis de los conceptos, la memoria, la representación, la inteligencia... nos resultan muy útiles a nivel educativo, ya que el aprendizaje se construye a partir de procesos cognitivos básicos o primarios (percepción, motivación, sensaciones,...) y procesos cognitivos superiores (pensamiento, inteligencia, lenguaje, memoria,...).

A nivel educativo los centros escolares poseen una cultura curricular y organizacional cargada de elementos cognitivas y afectivos (capacidades, conceptos, símbolos, creencias, valores, actitudes,...) que resulta urgente descifrar e interpretar de una forma explícita para desarrollarlos en formas de educación como intervención.

Por otro lado en la actualidad se afirma que los niños, los jóvenes, los adultos, las organizaciones y las instituciones aprenden y que todos formamos parte de sociedades de aprendizaje. Los cambios en la sociedad de la electrónica son muy rápidos y profundos y exigen una amplia adaptabilidad para aprender. Lo contrario supone una desadaptación y un envejecimiento mental prematuro. Por ello resulta imprescindible clarificar el aprendizaje, sus formas y sus procesos y este paradigma colabora a ello.



Las principales limitaciones del paradigma cognitivo son, entre otras, las siguientes:

El paradigma cognitivo suele ser individualista, por lo que necesita complementarse con modelos más socializadores.

Aspectos importantes de la cultura social e institucional de las organizaciones educativas poseen una dimensión ecológica y social, a las cuales no llega el paradigma cognitivo, tales como el aprendizaje cooperativo, el interaccionismo social, la construcción social de la mente.

Visión disciplinar y psicologista, lo cual le aisla de las aportaciones de otras disciplinas.

A nivel escolar y educativo está en fase de construcción teórica y sus avances prácticos son todavía limitados, aunque prometedores, con aportaciones importantes a las Reformas Educativas actuales, en el marco de la fuente psicológica del currículum. No obstante en este marco se necesitan todavía nuevas reflexiones aplicadas a lo educativo, tanto escolar como empresarial.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD IV

Realizar un resumen en tres páginas sobre el tema paradigma cognitivo.



UNIDAD DIDACTICA VII



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Analizar conceptualmente el paradigma sociocultural.

CONTENIDOS:

TEMA: PARADIGMA SOCIO-CULTURAL: APRENDIZAJE SOCIALIZADO

Este paradigma, considerado en sentido amplio, recibe varios nombres, entre los que podemos citar: contextual, social, socio - cultural, ecológico, ecología cultural,... aunque los más representativos se pueden reducir a estos dos: paradigma ecológico y paradigma socio - cultural. En nuestro caso optamos por este segundo, ya que la dimensión ecológica queda integrada por superación en la dimensión socio – cultural.



Las influencias más representativas de este paradigma proceden de:

La biología de los ecosistemas, cuya preocupación radica en el estudio de la forma y desenvolvimiento de la organización en las poblaciones de seres vivos. La ciencia ecológica se ocupa de los organismos vivos tal como se encuentran en las condiciones naturales de sus hogares.

La ecología humana sobre todo en su dimensión de ecología cultural, que trata de identificar la cultura como componente fundamental y básico de la comunidad humana.

El modelo socio - histórico de Vygotsky, Leontiev, Luria... y los modelos socio - culturales derivados de los mismos de Cole, Wertsch, Valsiner, Rogoff,... donde se estudia la dimensión contextualizada de las funciones superiores como son el lenguaje y la inteligencia, afirmando que son sobre todo producto de la mediación cultural de los adultos en los niños y jóvenes.

El modelo del interaccionismo social de Feuerstein y sus conceptos de privación cultural, aprendizaje mediado, operaciones básicas para aprender y su sentido social, desarrollo y evaluación del potencial de aprendizaje, aprendizaje cooperativo entre iguales.

El aprendizaje por imitación de Bandura, que afirma que la imitación de modelos se produce a través de la información. Los observadores adquieren sobre todo, representaciones simbólicas de las respuestas modeladas o imitadas. La condición básica es la proximidad o la contigüidad. El modelado es fundamental en la enseñanza.

El aprendizaje psicosocial de McMillan, pone el acento sobre la interacción de unos alumnos con otros y la percepción (cómo perciben el significado de los estímulos y cómo categorizan e interpretan los sucesos sociales). Considera que la conducta de una persona está en función de las características personales del individuo, las necesidades de esa persona en un situación dada y la interacción informativa en un contexto dado.



Los conceptos de ecología y desarrollo humano de Bronfenbrenner, tales como ecosistema (unidad funcional básica de análisis), microsistema (entorno), mesosistema (implica relaciones de dos o más entornos: centro escolar), exosistema (elementos externos que afectan a un entorno: administración educativa), macrosistema (culturas que inciden en un entorno: cultura social y cultura institucional), transición ecológica (modifica la posición de una persona en un ambiente ecológico por el cambio de rol o de entorno), actividad molar (conducta individual o grupal que posee un significado y una interacción), desarrollo humano (proceso por el cual una persona adquiere una concepción del ambiente ecológico),... son aportaciones relevantes para este paradigma.

También son representativas las formas de entender la cultura organizacional o institucional, como variable interna o variable externa, en el marco de las empresas, las organizaciones o las instituciones que aprenden. El análisis de las creencias y presunciones básicas de las mismas como ideología sustentadora, los valores, las actitudes y los productos culturales generados a lo largo de su historia es relevante tanto desde el punto de vista cultural como metodológico.

Las teorías socio - críticas del currículum y los análisis que se realizan de la cultura social, sobre todo derivados de Habermas, nos facilitan una forma de valorar y transformar críticamente la cultura social, desde la educación y las escuelas entendidas como agencias críticas de la cultura

Simplificando y tratando de armonizar lo anteriormente dicho vemos que existen dos formas fundamentales de análisis de la cultura, una de corte ecológico y otra, que puede englobar la anterior de corte socio - cultural:

Dimensión ecológica:

Lortie (1973, pg. 485) define el paradigma ecológico como aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación. Doyle (1986, pg. 452) afirma que el modelo ecológico es aquel que estudia las relaciones entre las demandas del entorno. A nivel escolar este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos cómo responden a ellas los



individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Pero desde el punto de vista de las instituciones y organizaciones estudia cómo éstas responden y se adaptan a las demandas del entorno.

Frente al análisis individual, como ocurre en el paradigma cognitivo, se prima el estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo 'y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.

El paradigma ecológico, según Hamilton (1983), se preocupa sobre todo de:

Atender a la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de las acciones.

Asumir el proceso de enseñanza - aprendizaje como un proceso interactivo continuo.

Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.

Tratar procesos no observables como pensamientos, actitudes y creencias o percepciones de los agentes del aula.

Shulman (1986, pg. 21) concreta más esta unidad de análisis desde una perspectiva ecológica. Y afirma que se centra en:

El ecosistema del alumno

La clase

El profesor

Su escuela / centro

La comunidad que enmarca el entorno

Medina (1988) trata de evidenciar en esta misma línea los siguientes fenómenos del aula:

La relevancia de la participación de los alumnos

Los componentes de la lección



Los cambios verbales entre alumnos, en el curso de las actividades de la clase. La discordancia entre formas y funciones verbales.

El lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase.

Pérez Gómez (1987, pg. 215) afirma que uno de los aspectos más significativos del modelo ecológico es su convencimiento de que la negociación se produce siempre, con o sin el convencimiento del profesor. El proceso de comunicación y negociación del plan de actuación supone un momento de transición entre la fase preactiva (programación) y la fase interactiva (realización) de la enseñanza.

Dimensión socio -cultural:

La dimensión socio - cultural de la cultura y de las organizaciones sociales ha sido puesta de manifiesto sobre todo por Vygostky y su escuela socio - histórica, en la década de los treinta del presente siglo, con reflexiones importantes aplicables a la educación. Veamos en clave moderna cuáles son sus elementos fundamentales:

Los procesos psicológicos superiores (lenguaje e inteligencia) son sobre todo de naturaleza socio - histórica y cultural y por ello producto de contextos socio - culturales concretos.

Estos procesos se desarrollan a través de dos formas de mediación social: la intervención del contexto socio - cultural (los otros, las prácticas socio - culturalmente organizadas) y los artefactos o productos socio - culturales. La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada por artefactos y por condiciones. histórico culturales. Para ello utiliza herramientas y signos. Por las primeras trata de transformar los objetos externos al sujeto (tecnologías) y por los segundos transforma la cultura y la interioriza.

Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de relaciones socioculturalmente organizadas, sobre todo a través de la mediación cultural. El lenguaje es fundamental para apropiarse de la cultura.



El desarrollo puede ser natural y afecta a las funciones psicológicas inferiores, que son comunes a los hombres y los animales. Pero también el desarrollo puede ser cultural y social, afectando a las funciones psicológicas superiores. Se realiza a través de diversos mediadores, en situaciones de aprendizaje compartido. De este modo el aprendiz pasa a formar parte de la cultura. Estas funciones superiores en primer lugar son sociales y externas al aprendiz (interindividuales) y posteriormente, por medio de la mediación, se interiorizan pasando a formar parte del sujeto que aprende y se convierten en intraindividuales.

La cultura se construye a través de un proceso dialéctico de internalización en contextos o escenarios socio - históricamente determinados, como son las escuelas.

La Zona de Desarrollo Potencial nos indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada y oportuna de los adultos y ello facilita el desarrollo de la inteligencia, que es sobre todo un producto social. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas propias para aprender (capacidades) y también la construcción de herramientas externas, como son las tecnologías. En este sentido el aprendizaje acelera el desarrollo.

El desarrollo de las funciones superiores debe subordinarse a los procesos socio - culturales y a los procesos educativos y por tanto no es independiente y autónomo. En este sentido la escuela es un "foro cultural" donde los aprendices y los enseñantes comparten y negocian códigos y contenidos curriculares, donde se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente y en ella se entretejen los procesos de desarrollo cultural y social con los de desarrollo personal e individual. "Se van generando mutuamente" (Cole, 1985).

Las principales características de este paradigma podemos concretarlas del modo siguiente:

Utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta y se preocupa sobre todo de las interrelaciones persona - grupo y persona - grupo - medio ambiente. Este escenario está culturalmente organizado. El aprendizaje contextual y



compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal el contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización.

El modelo de profesor que subyace es técnico - crítico, ya que utiliza la técnica y las nuevas tecnologías de una manera crítica. Desde un punto de vista más preciso, podemos hablar del profesor como mediador de la cultura social e institucional y mediador del aprendizaje. Su función principal es la socialización y enculturación de nuevas generaciones en el marco de la cultura social y sobre todo de la cultura institucional. El profesor ante todo es gestor del aula, que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza. Su modelo de aprendizaje - enseñanza está centrado en la vida y en el contexto. Ambos resultan muy importantes para favorecer el aprendizaje significativo a partir de la experiencia.

El currículum es abierto y flexible para dejar espacio a la libertad de cátedra de los profesores y de las instituciones educativas; desde la libertad de programas, de espacios y de horarios, en el marco del pluralismo cultural de las sociedades modernas. La cultura oficial (programas oficiales) debe dejar espacio a la cultura propia (programas propios) de las organizaciones y de las instituciones. De este modo la cultura a interiorizar por los aprendices se contextualiza y se adapta a los entornos concretos.

Los objetivos y metas del paradigma socio - cultural en educación pretenden el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación socio - cultural (escritura, lenguaje,...) (Medina, 1996). De otro modo los objetivos se identifican en términos de capacidades y de valores "utilizables en la vida cotidiana en contextos concretos.



Los contenidos como formas de saber y formas de hacer se obtienen preferentemente de la cultura institucional contextualizada (programas propios) y también de la cultura social (programas oficiales). Entendemos la cultura social, en el marco de este paradigma, como las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada. Pero también es importante la cultura institucional entendida como las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que utiliza o ha utilizado una institución determinada. Esta cultura está compuesta de creencias y presunciones básicas, valores y capacidades y productos o artefactos culturales.

La evaluación que defiende este paradigma es sobre todo cualitativa y formativa. Las técnicas a desarrollar se centran prioritariamente en los procesos de aprendizaje - enseñanza más que en los resultados. Las técnicas más representativas que utiliza para evaluar son la observación sistemática, las técnicas y cuestionarios, las escalas y registros de observación, la entrevista,

La metodología es etnográfica y aplicada a la escuela permite investigar en temas tales como la gestión de las escuelas, el modo como se toman las decisiones, las relaciones internas del personal, el "ethos" escolar, la cultura institucional, el clima organizacional, la identidad de los maestros y alumnos, sus intereses y biografías, su contexto personal y social,... Para una ampliación de este tema recomendamos la obra de Woods (1987, Barcelona, Paidós) la escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa. Pero también la metodología es participativa y colaborativa, primando el aprendizaje cooperativo entre iguales y el aprendizaje mediado entre iguales, como formas de compartir el aprendizaje y la cultura institucional y a la vez desarrollar capacidades y valores. El análisis de la vida en las aulas y sus interacciones es primordial en este modelo.

La enseñanza se orienta al desarrollo de las facultades superiores como son la inteligencia (capacidades y destrezas) y también al desarrollo de valores - actitudes para preparar personas capaces de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales. Como tal es un proceso de mediación cultural con



la finalidad de intervenir para facilitar la socialización y enculturación de los aprendices.

De este modo el proceso de aprendizaje es sobre todo de tipo socio - cultural y situacional, pero también personal y psicosocial. El aprendizaje compartido y socializador (Vygotsky) resulta importante para este paradigma. Este aspecto ha sido tratado por Edwards y Mercer (1988. Barcelona, Paidós), en su obra: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. El sentido del mediador, del aprendizaje y de la cultura social e institucional (S - H - O - R) (Estímulo - mediador - organismo - respuesta) es importante en este contexto. Facilita y apoya la asimilación y conceptualización de los estímulos ambientales. El profesor, los padres, la escuela, el barrio,.._ se convierten de hecho en mediadores de "la cultura contextualizada (Feuerstein, 1980). Esta mediación facilita la construcción y desarrollo de herramientas propias (capacidades) de los aprendices y también de herramientas externas (tecnologías). El alumno posee un potencial de aprendizaje que debe desarrollar con la mediación adecuada de profesores y compañeros (aprendizaje mediado), tratando de reconstruir los saberes a través de procesos colaborativos, constructivos y significativos.

La inteligencia es producto de un contexto sociocultural más que de la herencia y se desarrolla por medio del aprendizaje. Consta de un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades potenciales o reales adquiridas en un contexto socio - histórico. Es mejorable por medio de la intervención en la zona de desarrollo potencial y en el potencial de aprendizaje.

La formación del profesorado ha de ser contextualizada, para favorecer el análisis de la cultura en entornos concretos, de una manera crítica. Pero también exige una sólida preparación en técnicas de mediación entre iguales y aprendizaje cooperativo. En la práctica se deben aprender modelos de acción de trabajo en equipo y formas de actuación socializadas.

El modelo de investigación subyacente es cualitativo y etnográfico. Etnografía significa "descripción del modo de vida de tina raza o grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa.. Trata



de descubrir 'sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones,.... Y todo ello lo realiza desde dentro del grupo y dentro de las perspectivas de los miembros del grupo: de ordinario mediante la observación participativa.

El modelo teórico subyacente trata de buscar un equilibrio entre las tendencias socio-culturales (Vygosty, Wertsch, Valsiner, Rogoff) y ecológico, - contextuales (bronfenbrenner), donde la cultura situa cional actúa como ecosistema y nicho ecológico y la función prioritaria de los profesores es la de intervención para socializar y enculturar a las nuevas generaciones, desde una perspectiva crítica, desarrollando prioritariamente capacidades y valores.

El tipo de persona y ciudadano que se potencia en este modelo es aquel que desarrolla y utiliza capacidades, destrezas y habilidades en la escuela y en la vida cotidiana y además es capaz de convivir con valores y actitudes en contextos sociales concretos. De este modo se prescribe en este modelo un tipo de escuela con la pretensión fundamental de desarrollar personas capaces de vivir y convivir como personas, como ciudadanos y como profesionales, utilizando en la vida diaria las capacidades y los valores que en ellas ha potenciado la escuela.

Este modelo socio - cultural se puede denominar también aprendizaje - enseñanza, ya que subordina la enseñanza al aprendizaje. Prioriza el cómo aprende (aprendizaje cooperativo entre iguales o aprendizaje mediado entre iguales) y sobre todo, el para qué aprende un aprendiz (desarrollo de capacidades y valores como herramientas mentales y valores - actitudes como tonalidades afectivas), frente al qué aprende (contenidos conceptuales).

Entre las principales aportaciones y limitaciones del paradigma socio - cultural podemos citar las siguientes:

a. Principales aportaciones:

Analiza la cultura en sus propios contextos e interacciones, aportando una visión comunitaria y social a los aprendizajes.



Facilita el análisis de la construcción social de la mente y de la personalidad, desde una dimensión más psico - social. El aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales, los valores comunitarios y críticos, quedan realzados en este modelo. .

Potencia el desarrollo de la fuente sociológica del currículum y de la cultura institucional propia, en el marco de los Diseños Curriculares oficiales y propios de una institución escolar (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).

El profesor adquiere una nueva dimensión no sólo como mediador del aprendizaje sino como mediador de la cultura social.

Pretende dar a la escuela básica y obligatoria una visión orientada a la preparación y desarrollo de personas y ciudadanos capaces de vivir y convivir como personas y como ciudadanos.

b. Principales limitaciones:

Es un paradigma en fase de crecimiento, lo cual implica sobre todo a nivel metodológico, que no está suficientemente desarrollado.

La integración de su doble visión ecológica y socio - cultural aún no está muy conseguida y necesita nuevas reflexiones.

Su visión totalizadora y globalizadora trata de "ver el bosque" (cultura global), pero a veces se olvida de los "árboles" (aprendices concretos). Se preocupa más de la colectividad que de los individuos que la componen.

Los métodos de investigación todavía están poco definidos y perfilados, donde la lógica de la inferencia es poco clara y a menudo afecta a las conclusiones. Tendencia a generalizar después de haber estudiado "algunos casos" con técnicas cualitativas.

El modelo de aprendizaje que defiende, a menudo, resulta opaco, aunque socializado.

Muchas veces los paradigmas cognitivo y socio - cultural se presentan como contradictorios e incompatibles entre sí, cuando pueden y deben ser



perfectamente complementarios. El primero insiste en el aprendizaje individual (cómo aprende un aprendiz como actor de su aprendizaje) y el otro en el aprendizaje social (escenario del aprendizaje). Por ello consideramos que todo actor necesita un escenario y un escenario sin actores resulta empobrecido, por lo cual preferimos hablar de un paradigma integrador socio - cognitivo o cognitivo - contextual, donde actor y escenario queden razonablemente integrados, desde la perspectiva de modelos humanistas.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA INTEGRADOR SOCIO-COGNITIVO

En nuestra propuesta de análisis del currículum y diseño curricular buscamos más la complementariedad que la contraposición entre paradigmas y en concreto nos parece que ambos paradigmas cognitivo y socio - cultural pueden de hecho complementarse para dar significación a lo aprendido. Vygotsky (1979) afirma con rotundidad que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión socio - cultural). Defendemos esta complementariedad de paradigmas por estas razones:

El paradigma cognitivo se centra en los procesos del pensamiento del profesor (cómo enseña) y el alumno (cómo aprende), mientras que el paradigma ecológico o contextual se preocupa del entorno y de la vida del aula y ambos aspectos pueden y deben ser complementarios.

El aprendiz como actor del aprendizaje está inserto en un escenario de aprendizaje, que es su nicho ecológico y su contexto vital. El cómo aprende un aprendiz queda reforzado en el para qué aprende, desde una perspectiva contextualizada. Las capacidades y los valores poseen no sólo una dimensión individual sin también social.

El paradigma cognitivo es más individualista (centrado en los procesos del individuo), mientras que el paradigma ecológico es más socializador (centrado en la interacción contexto - grupo - individuo y viceversa), por ello debemos buscar la complementariedad entre ambos.



Por medio del paradigma cognitivo podemos dar significación y sentido a los conceptos y hechos, desde la arquitectura del conocimiento (aprendizaje constructivo y significativo). Pero por medio del paradigma socio - cultural podemos estructurar significativamente la experiencia y facilitar el aprendizaje compartido, en el marco de la cultura social e institucional.

Desde esta perspectiva afirmamos que tanto Piaget como Bruner (dimensión constructivista del aprendizaje, a partir de la experiencia que el alumno posee), son perfectamente complementables con Ausubel y Novak (dimensión conceptualista del aprendizaje, a partir de los conceptos que el alumno posee). Sólo desde esta doble dimensión, razonablemente integrada, tendrá sentido el aprendizaje escolar. Pero también es necesario integrar la dimensión socio - cultural del aprendizaje, desde modelos socio - históricos (Vygotsky, Wertsch), interaccionistas (Feuerstein) y ecológicos (Bronfenbrenner).

En síntesis diremos que el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, pero que el paradigma socio - cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. Ambos paradigmas se entremezclan en este trabajo, aunque insistiremos sobre todo en el primero, ya que está más elaborado didácticamente.

El paradigma socio - cognitivo en nuestra propuesta epistemológica teórico - práctica se desarrolla con los siguientes criterios en el presente trabajo: (ver gráfico 5). Partimos de la integración de los paradigmas cognitivo y socio - cultural, por considerar que los aprendices como protagonistas de su aprendizaje necesitan un escenario o escenarios para aprender.

De este modo las interacciones entre escenarios y aprendices o aprendices y escenarios refuerzan los aprendizajes y a la vez crean motivación, al contextualizar lo que se aprende. El qué aprende (contenidos) lo subordinamos al para qué aprende (objetivos: capacidades - valores socializados) y al cómo



aprende (procesos individuales de aprendizaje: capacidades y valores individualizados). Utilizaremos indistintamente el concepto de socio - cognitivo o cognitivo - contextual, aunque también a veces hablamos de paradigma social, contextual o ecológico al referirnos al paradigma socio - cultural. Desde esta perspectiva socio - cognitiva es imprescindible partir de una definición clara de cultura.

Resulta de hecho un concepto equívoco, ya que existen más de trescientas definiciones de cultura, desde supuestos y teorías muy diferentes e incluso contrapuestas. Desde una perspectiva de síntesis (no meramente ecléctica) vemos que en todas las definiciones de cultura aparecen los contenidos, entendidos como formas de saber (ciencias, artes, letras, disciplinas,...). También en la gran mayoría aparecen los métodos entendidos como formas de hacer, desde una dimensión de procedimientos o de tecnologías. Además se recogen frecuentemente, sobre todo en los últimos años, las tonalidades afectivas de la cultura en forma de valores o actitudes. No obstante, no aparecen en las definiciones de cultura las capacidades como herramientas productoras de la cultura, puesto que nos movemos de hecho en occidente en modelos conceptuales aristotélicos, donde lo importante es el producto del saber, más que las herramientas mentales cómo se produce.

No obstante Tylor (1871, pg. 29) en su definición de cultura sí recoge la palabra capacidades, al afirmar que cultura es "aquella totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad".

Feuerstein (1980, pg. 13) considera la cultura como "el proceso mediante el cual los conocimientos, los valores y las creencias son transmitidos de una generación a otra". Contrapone la cultura al concepto de privación cultural, que define como "la carencia, total o parcial, de identidad cultural" y ello se debe al fallo por parte de un grupo humano, a la hora de transmitir o mediar su cultura a la nueva generación. Este fallo se concreta en la "carencia de aprendizaje mediado"



Por nuestra parte, para proyectarla a la práctica curricular entendemos por cultura social las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos - procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica.

No obstante preferimos hablar de cultura social (aunque entendemos que toda cultura es social) y cultura institucional, considerando ésta como las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos /procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o una institución determinada. De este modo podemos hablar de cultura institucional, cultural organizacional o cultura empresarial:

La cultura social y sus elementos básicos (capacidades, valores, contenidos y método / procedimientos) al llegar a las escuelas o las instituciones escolares se concreta en los Diseños Curriculares Base o programas oficiales. Estos programas constituyen una síntesis de la cultura social para ser aprendida por las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Esta síntesis puede ser cerrada (currículum oficial cerrado y obligatorio) o abierta y flexible (que facilita la libertad de programas y el desarrollo de la cultura institucional). En la actualidad se habla de currículum abierto y flexible (no podía ser otra manera en las sociedades democráticas modernas) y ello facilita la autonomía y el desarrollo de la cultura institucional. Esta autonomía institucional debe ser máxima en la fijación de los objetivos (capacidades - destrezas y valores - actitudes) y relativa en la fijación y selección de contenidos y métodos / procedimientos.

Así surge el concepto de currículum como selección cultural, que indica, desde nuestro punto de vista, las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. En este sentido los profesores y las instituciones escolares actúan como mediadores de la cultura social. No obstante conviene aclarar que estas cuatro palabras, capacidades y valores, contenidos y métodos han existido siempre en la escuela y en el currículum escolar, aunque su articulación interna ha sido diferente:



La Escuela Clásica o Tradicional hace, preferentemente, métodos / actividades para aprender contenidos (formas de saber), que de hecho actúan como objetivos y de paso desarrolla capacidades y valores. Los contenidos y los métodos constituyen el currículum explícito y las capacidades y valores forman el currículum oculto. Esta situación es asumida por los modelos conductistas y queda reforzada con las nuevas formas de programación y evaluación centradas en los objetivos operativos.

La Escuela Nueva ó Activa hace actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos, actuando de hecho los métodos como objetivos. De paso desarrolla capacidades y valores. Los métodos / actividades con algunos contenidos constituyen el currículum explícito y las capacidades, valores y gran parte de los contenidos el currículum oculto.

Las Reformas Educativas actuales pretenden reconducir esta situación y explicitar todos los elementos de currículum, donde capacidades y valores actúan como objetivos y contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer) como medios. Pero esto es en teoría, ya que en la práctica se siguen haciendo actividades para aprender contenidos, que de hecho actúan como fines y objetivos. La teoría va por un lado y la práctica por otro. La pretensión de este libro es ayudar a reconducir esta situación, tratando de llenar de contenido las fuentes psicológica y sociológica del currículum y así facilitar una nueva lectura aplicada de la fuente pedagógica del mismo, desde un nuevo paradigma alternativo al conductismo.

1.Metáfora básica: Trata de integrar el actor del aprendizaje y su ordenador mental (procesos cognitivos y afectivos) con el escenario del aprendizaje (contextos de aprendizaje). La metáfora básica es el organismo humano (individual y social).

2. La cultura, tanto social como institucional, quedan reforzadas desde este nuevo paradigma, entendiendo el currículum como una selección cultural, que integra capacidades y valores, contenidos y métodos / procedimientos. De este modo cultura social, cultura institucional u organizacional y currículum poseen



los mismos elementos. Profesores e instituciones como mediadores de la cultura social e institucional deben desarrollarlos.

3. El modelo de profesor posee una doble dimensión. Por un lado es mediador del aprendizaje y por otro es mediador de la cultura social e institucional. De este modo utiliza contenidos y métodos / procedimientos como medios para desarrollar capacidades y valores tanto individuales como sociales.

4. El currículum será necesariamente abierto y flexible, ya que la cultura social es plural y además para facilitar que las instituciones escolares desarrollen su propia cultura institucional. Y ello exige libertad de programas, de espacios y de horarios en el marco de la libertad de cátedra institucional y profesional de los profesores y de las instituciones.

5. Los objetivos, desde este paradigma, se identificarán en forma de capacidades - destrezas (procesos cognitivos) y valores - actitudes (procesos afectivos), para desarrollar personas y ciudadanos capaces individual, social y profesionalmente.

6. Los contenidos como formas de saber se articularán en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa (arquitectura del conocimiento) y poseerán una relevancia social. Estos contenidos como formas de saber, tanto conceptuales como factuales, se proyectarán a la vida cotidiana y tratarán de interpretarla. Resultan básicos en este modelo la visión de los contenidos utilizables en la vida cotidiana y su adecuado almacenamiento en la memoria, para que estén disponibles cuando se necesitan. Lo importante del saber no es tanto saber, cuanto saber qué hacer con lo que se sabe.

7. La evaluación posee dos dimensiones básicas: evaluación formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de los objetivos. Se denomina evaluación de objetivos o formativa, utilizando técnicas cualitativas. También se evalúan de una manera sumativa o cuantitativa los contenidos como formas de saber y los métodos procedimientos como formas de hacer, pero en función de los objetivos. Ello se denomina evaluación por objetivos o evaluación



por capacidades. También es fundamental la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

8. La metodología en las aulas posee una doble dimensión: facilitar por-un lado aprendizajes individuales y por otro, aprendizajes sociales. Se buscará un equilibrio entre la mediación profesor - alumno y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales. Por otro lado se potenciará una- metodología constructiva, significativa y preferentemente por descubrimiento. Esta metodología también debe estar abierta el entorno y a los contextos sociales.

9. La enseñanza debe ser entendida como mediación en el aprendizaje y por tanto debe estar subordinada al aprendizaje. De este modo los modelos de profesores "explicadores" (Escuela Clásica) tienen poco futuro y tampoco lo tienen los profesores como animadores socio - culturales (Escuela Activa). La enseñanza entendida como mediación en el aprendizaje y mediación de la cultura social, debe orientarse al desarrollo de capacidades - destrezas y valores - actitudes en los aprendices, en contextos sociales concretos. La enseñanza, desde esta perspectiva, se entiende como intervención en procesos cognitivos y afectivos en entornos determinados.

10. El aprendizaje queda muy reforzado en este paradigma, con aportaciones importantes como: la inteligencia como producto social es mejorable ya que se desarrolla por el aprendizaje, existe un potencial de aprendizaje en los aprendices que depende de la mediación adecuada de los adultos, aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas, aprendizaje socializado y cooperativo entre iguales (ver capítulo 2), aprendizaje constructivo y significativo.

11. La inteligencia y el lenguaje son sobre todo un producto social. Las capacidades humanas son mejorables por medio del aprender a aprender. Existe una inteligencia potencial, como conjunto de capacidades potenciales, que por medio del entrenamiento adecuado se pueden convertir en reales y utilizables en la vida cotidiana. Pero esta inteligencia posee además tonalidades afectivas, entendidas como valores y actitudes.



12. La memoria humana, tanto individual como social, adquiere en este paradigma una importancia relevante. Se subraya el concepto de memoria constructiva a largo plazo y la forma de almacenar la información recibida para, desde los datos, construir bases de datos (memoria a corto plazo o imaginativa) y desde ahí transformar los datos para construir bases de conocimientos (memoria a largo plazo) en forma de saberes disponibles. La arquitectura del conocimiento ayuda a ello.

13. La motivación posee una doble dimensión individual y social. Ante todo debe ser intrínseca, orientada a la mejora del yo individual y grupal y también al sentido del logro (éxito) social e individual. La motivación intrínseca en la tarea bien hecha, ayuda a centrar los objetivos y el clima grupal e institucional. Así se afirma que el aprendizaje cooperativo es más motivante que el competitivo.

14. La formación del profesorado desde este paradigma es compleja, ya que debe saltar de un modelo de enseñanza - aprendizaje a un modelo de aprendizaje - enseñanza. Se trata de formar especialistas en aprendizaje (cómo aprenden los aprendices y para qué aprenden) individualizado y contextualizado, con nuevas visiones de la escuela y su sentido. Pero también es importante un claro dominio de la asignatura a impartir, para poder presentarla en el marco de la arquitectura del conocimiento.

15. La investigación estará centrada en los procesos y los productos, entendidos como objetivos a conseguir en forma de capacidades y no sólo como meros contenidos. Por un lado será mediacional y por otro contextual y etnográfica. Las técnicas a utilizar serán de tipo cuantitativo y cualitativo.

16. La persona y el ciudadano derivados de este modelo serán críticos, constructivos y creadores. En ello se primará el saber disponible y sobre todo el uso adecuado de herramientas para aprender (capacidades - destrezas) y utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Pero también como personas y como ciudadanos valorarán la "ciudadanía" entendida como valores y actitudes democráticos y participativos.



17. El modelo subyacente se denomina aprendizaje - enseñanza, ya que la forma de enseñanza, entendida como mediación, se deriva de las teorías del aprendizaje tanto cognitivo como socializado. Por tanto la enseñanza debe subordinarse al aprendizaje. Pero el traslado mental de un modelo de enseñanza - aprendizaje a un modelo de aprendizaje enseñanza es complejo y supone un fuerte cambio de mentalidad profesional. Es de hecho una ruptura epistemológica derivada de un cambio de paradigma, al transitar de un modelo conductista a un modelo socio - cognitivo y ello en terminología de Kuhn se denomina revolución científica.

ACTIVIDADES DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE DE LA UNIDAD VI

Realizar un resumen en tres páginas sobre el tema paradigma socio cultural.



UNIDAD DIDACTICA VIII



OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Describir elementos relevantes que hacen a las innovaciones educativas.

CONTENIDOS:

TEMA: CONCEPCIONES SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS

Hoy en día cuando se habla de innovación educativa se piensa inmediatamente la existencia de una cierta imprecisión. Esto podría deberse a varios fenómenos. En un primer momento, el significante es utilizado en la literatura de una manera reiterada, pues parece fungir como significante maestro para intentar encadenar una serie de significados que aspiran a conformar un corpus organizado de conocimientos necesarios y deseables para la educación del Siglo XXI. Es decir, la innovación educativa parece más que un simple concepto inocente que intenta señalar novedad, es un referente idealizado por su contenido político.

Contenido que entraña necesidad, pues ataca la falta constitutiva que hoy en día parece estar presente en los ámbitos educativos, donde las pedagogías y didácticas no han encontrado la forma de hacer realidad el sueño de los primeros



pedagogos de enseñar: “todo a todos”. Es así como la imprecisión también tiene que ver con ese juego interpelatorio, juego que se redistribuye continuamente y

que en su iteración, es decir, su continua repetición, produce nuevos efectos, uno de los cuales es la saturación y por tanto vaciamiento de los significados que se han atribuido. Si el efecto ha sido dado desde la necesidad y la falta, es de esperar que en ese proceso el concepto haya permitido flexibilizarse para dar cabida a una multiplicidad de referencias, las cuales muchas veces no han implicado el consenso. Por tanto, en esta ponencia interesa reflexionar sobre ¿Cómo se ha constituido en el devenir el significante IE en la literatura? ¿Cuáles son los conceptos o términos que se han relacionado con la innovación? ¿Desde qué visiones se explica hoy la IE? ¿Cuáles son los significados que los alumnos de posgrado han construido sobre el significante IE? ¿Qué conocimientos y saberes son los que se valoran cuando se habla de IE?

APROXIMACIONES REFLEXIVAS A UN ESTADO DEL ARTE

El campo de acción de la innovación educativa es muy amplio y vasto y puede superar con mucho los objetivos de este escrito, sin embargo, creemos conveniente hacer una breve pero concreta aproximación al estado actual del tema, sobre todo establecer puntos donde se han anclado las representaciones o conceptos que se han construido en torno al mismo. Para lograr lo anterior, se definieron, desde un aspecto metodológico, los ámbitos desde los cuales puede ser mirado la significante innovación educativa:

Uno tiene que ver con las innovaciones educativas que están relacionadas directamente con los procesos de reforma en las escuelas y en general la educación. Aquí el énfasis está puestos en la naturaleza de las políticas educativas y cómo mediante determinados ordenamientos han dispuesto las lógicas desde las cuales se puede considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje que corresponde a las exigencias en la actualidad (Herrera, 2005); (Martínez, Toledo, & Román, 2009); (Martínez, 2011).



Un segundo elemento o ámbito está relacionado con el curriculum; innovaciones que no tienen tanto que ver con los objetos en sí, sino con los contenidos, entendiendo esto último en un sentido amplio, relacionado con un conjunto de saberes, posicionamientos y perspectivas que superan el mero conocimiento factual o de tipo declarativo, que van más hacia una cuestión integral y procedimental, donde la movilización de actitudes y capacidades es un elemento mínimo. Cabe señalar este ámbito se encuentra íntimamente relacionado con el primero, pues al final la políticas educativas se decantan o concretan en planes y programas, sin embargo, hemos decidido hacer esta distinción, pues consideramos que los niveles de concreción no son los mismos (Serrano, 2002); (Martínez, 2006); (Lugo, 2008). Otro elemento tiene que ver con los dispositivos, ya sean tecnológicos o materiales concretos que pretenden diferenciar algunos procesos.

En el caso de los primeros, no se puede negar que día a día adquieren más fuerza como una herramienta que posibilita hablar de competencias específicas y saberes digitales como condición deseable que medie cualquier proceso educativo. Cuando se hace referencia a materiales, éstos van más en el plano de máquinas para enseñar, elementos que median entre un aprendizaje y el propio docente; objetos que permiten acceder a un determinado tipo de conocimiento (Machiarola, 2012).

INNOVACIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ SIGNIFICA?

¿Qué teorías subyacen bajo el concepto de innovación educativa? ¿Qué elementos deben estar presentes para que se esté frente a una innovación educativa? ¿Cuál es el enfoque más apropiado para abordar la investigación sobre innovación educativa? ¿Qué tipos de análisis se pueden realizar a partir de las evidencias encontradas? Estas son algunas preguntas que se responde desde la evidencia empírica obtenida. En un primer momento podemos entender a la innovación educativa como un proceso que evoluciona a lo largo del tiempo y que se fija o mueve dependiendo de una estructura institucional específica.



En este sentido, cuando se habla de este significante se reconoce una incertidumbre radical y admitir la diversidad y el equilibrio. Si la innovación educativa es cambio, es de reconocer que ningún cambio tampoco se da si no ha habido una experiencia previa de innovación. Es así como el transitar a la construcción teórica y conceptual de la innovación educativa implica un desequilibrio continuo. No obstante es la construcción de significados y nuevas prácticas donde la innovación educativa debe llevarnos. El concepto de innovación es un significante difícil de aprehender, bien sea por su amplitud conceptual o bien por su uso indiscriminado. Desde el ámbito educativo dicho significante ha cobrado importancia en las últimas décadas, pues de acuerdo al estado actual que guardan los procesos educativos, queda claro que la realidad que los circunda está muy lejos de ser alcanzada desde las prácticas más tradicionales. Lo cual también tiene que ver con los recursos desde los cuales se piensa sustentar un determinado proceso de aprendizaje o de enseñanza; tiene que ver también con un ideal de movimiento, de mejora continua, aspectos reconocidos como necesarios en cualquier estamento, no sólo lo educativo.

Creemos que para poder hacer una aproximación sencilla y básica al concepto, debemos primero identificar las categorías con las cuáles éste se le ha relacionado. Según (Barraza, 2005), los conceptos desde los cuales comúnmente se piensa a la innovación son cuatro. El primero hace referencia a que la innovación implícitamente tiene que ver con algo nuevo, es decir, dentro de su componente conceptual, lo novedoso es una condición necesaria para que algo se considere innovador. Un segundo concepto tiene que ver con la mejora.

Podemos entender hasta este momento, que no basta con que algo sea “nuevo” para que sea innovador necesita introducir alguna mejora en algún proceso, alguna teoría o algún dispositivo. Un tercer concepto tiene que ver con el cambio. Una innovación, en cualquier ámbito que se desarrolle tiene que modificar lo ya establecido aunque sea en un mínimo de espacio, con esto se entiende que una práctica innovadora debería reestructura lo establecido para incorporar un aspecto novedoso con la finalidad de un cambio positivo en su funcionamiento.



Hasta aquí podemos esbozar una primera forma de entender la innovación, sin embargo, falta un cuarto concepto. La reforma sería el concepto que podría servir como significante maestro, así se pudiera pensar en que un fin de la innovación tendría que provocar una transformación a profundidad de lo establecido, esto bajo la lógica reformista, lo cual puede incluir el cambio, lo nuevo y la mejora.

Vemos así como para Rivas en Barraza (2005) "innovación es la incorporación de algo nuevo de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada" (p. 20) he aquí una primera aproximación que puede servir de base para el inicio de este análisis reflexivo. Sin embargo, en esta definición hay un elemento faltante, lo cual muchas veces se da por sentado o poco se cuestiona. La innovación como proceso de reforma lleva aparejada un tipo de finalidad, es decir, el proceso innovador, si así podemos llamarle, no es más que el medio para llegar a un fin. Así el significante innovación es inseparable del resultado de la misma. Para Rivas en Barraza (2005) "Toda innovación educativa comporta la configuración de un proceso, en el que se distinguen operaciones siguientes: Una entrada o aportación que se incorpora al sistema educativo; una serie de momentos y secuencias, constitutivas de un proceso de integración, en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua; una transformación en el sistema, que comporta mejora, resolución de problemas u optimación de sus estructuras y procesos; y las secuencias derivadas o efectos esperados de la referida transformación, en relación con el logro de los objetivos específicos del sistema".

REFORMA E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Como se había visto en líneas anteriores, el concepto innovación está relacionado con el de reforma, en este caso habría que hablar de una reforma educativa, también como ya se había apuntado, dicho significante tiene que ver con una macro transformación, es decir, una serie de innovaciones contenidas en toda una estructura que contiene cambios significativos incluso en toda una forma de organizar, pensar y definir un fenómeno.



Es notable entonces que el alcance de una reforma educativa provenga de las innovaciones educativas que se hayan pensado incorporar. Si la innovación educativa tiene que ver con la transformación de un sistema educativo, es desde la reforma educativa como elemento político desde la cual se puede realizar una innovación. Pero, ¿para qué se transforma un sistema educativo?, ¿cuál es la finalidad de dicho cambio? Posiblemente hay muchas respuestas a estas preguntas y sin duda va a depender del lugar donde se enuncian que adquieran un matiz u otro, no obstante, pensar la innovación educativa desde el campo de la reforma educativa ineludiblemente nos lleva a otro significante, concepto que ha servido de punto de encuentro entre los diversos discursos educativos.

Las innovaciones Pedagógicas.

La conceptualización de la innovación y pedagogía.

La innovación dentro de la pedagogía supone introducir cambios novedosos para mejorar la práctica docente así como la formación profesional del profesor, por lo cual se presenta a continuación los siguientes conceptos.

Según La Real Academia (2015) refirió que: Es un cambio que supone una novedad. Esta palabra procede del latín innovatĭo, -ōnis que a su vez se deriva del término innovo, -are ('hacer nuevo', 'renovar'), que se forma con in- ('hacia dentro') y novus ('nuevo'). Algunos términos que tienen un significado similar son: 'reforma', 'renovación' y 'cambio novedoso.

Por otro lado la Fundación Telefónica (2010) mencionó que: Las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la didáctica e intentan promover experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones en su momento. Este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza, tal como fueron en el pasado.

Contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una



experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades.

La innovación pedagógica es el proceso de transformación significativa, deliberada y pertinente, de una situación vigente por otra cualitativamente distinta, más funcional, orientada a la mejora de la calidad educativa con equidad, a través de la introducción de algún elemento nuevo o la adaptación creativa de sus componentes. Debido a su carácter deliberativo, la innovación requiere de la participación y de la reflexión de los actores de la comunidad educativa.

Las innovaciones son componentes de los constantes cambios educativos en una perspectiva transformadora. Los conocimientos, producidos por medio de la investigación, constituyen una masa crítica que permite hacer exploraciones creativas, imaginativas y con intencionalidades más específicas, con el propósito de efectuar mejoramientos transformadores, prevenir y solucionar problemas, abrir nuevos espacios, enriquecer el inicial marco teórico y contribuir con la generación de conocimientos desde la acción transformadora del contexto.

La innovación así se constituye en un cambio intencional y controlado y en un proceso de construcción para dar solución a un problema o fenómeno y a partir de nuevas incorporaciones en las teorías.

Con respecto al término pedagogía Robert (2015) manifestó que:

Características y elementos de la innovación pedagógica

La innovación pedagógica propone una serie de rasgos que pueden caracterizarlo así como los elementos que la constituyen, proporcionando un marco general que permita la identificación y su análisis.

Según Robalino y Körner (2006) mencionaron que se han identificado cinco características globales de los modelos:

La existencia de una cultura innovadora.



La contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno.

La íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.

La existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación. Un enfoque de abajo hacia arriba.

Ahora pasaremos a detallar cada una de estas características.

La existencia de una cultura innovadora. Los centros innovadores de formación docente se comportan como tales en un todo. La asunción de una estrategia aislada no conforma una innovación, sino el conjunto de acciones combinadas. Su carácter innovador está en su forma de ser y actuar, por lo cual las diferentes respuestas de cambio o solución ante determinada situación sólo son una natural expresión de esta esencia innovadora.

Con todo ello, una innovación se define por los procesos implicados y por los resultados obtenidos, pero, sobre todo, por la actitud de la comunidad educativa. Una actitud que le lleva a buscar alternativas frente a los constantes desafíos planteados y cuya mirada conjunta está más allá de una rutina cotidiana. En este caso, esta actitud se refleja en la búsqueda de una propuesta nueva para formar docentes capaces de dar respuestas a las necesidades de la escuela actual y futura. (Robalino y Körner, 2006)

Contextualización. Una segunda característica que se define en tres elementos: la institución donde se sitúa, su entorno social y geográfico, y su marco histórico. Efectivamente, en primer lugar, las experiencias estudiadas suponen una concreción de la propuesta formativa global de la universidad en que se desarrolla. De esta manera, se valida la idea de la fuerte relación existente entre el centro de formación de docentes, la propuesta pedagógica innovadora y la universidad donde se encuentra.

Esto aleja cualquier sospecha de pensar que puedan surgir modelos innovadores en un entorno yermo y sin conexión con la institución donde se localiza. En segundo término, los diferentes modelos están contextualizados en



un entorno social y geográfico concreto, y sus propuestas dan respuesta a las necesidades y expectativas de ese entorno por ello se enfrentan a problemas diferentes y aportan respuestas distintas. Las propuestas no son más que la evolución de esa historia.

Con ello es posible apuntar que las propuestas innovadoras no surgen de la nada, nacen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan. Pensar que hay soluciones estandarizadas que sirven para cualquier centro o modelo, que determinados elementos pueden ser transplantados sin una necesaria y obligatoria reflexión crítica de las características del centro y su entorno sólo puede llevar al fracaso y al desencanto de la comunidad educativa.

Relación entre propuesta pedagógica y propuesta organizativa. Una característica global más, que se percibe es la íntima relación existente entre la propuesta pedagógica y la organización del centro de formación docente. Efectivamente, aunque se podría afirmar que es la propuesta pedagógica el núcleo básico que configuran los diferentes modelos innovadores, en todas las experiencias esta propuesta pedagógica ha exigido una nueva organización del centro más adecuada. Con ello se valida la idea de la necesidad de que las innovaciones estén sustentadas tanto en lo pedagógico como en lo organizativo. Lo pedagógico sin lo organizativo es inviable, y lo organizativo sin lo pedagógico es ineficaz. Con ello se concluye que los dos son elementos inseparables de toda propuesta de innovación educativa. (Robalino y Körner, 2006)

Con un claro marco teórico. Detrás de todos y cada uno de los modelos institucionales analizados hay un marco teórico que orienta las decisiones tomadas y define las estrategias de intervención implementadas. Detrás de cada propuesta hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad surgido de las reflexiones colectivas y reflejadas en el conjunto de las propuestas prácticas. De esta forma, cualquier aporte innovador tiene que hundir sus raíces en unos principios rectores y debe ser coherente con éstos. Si se decide, por ejemplo, que las prácticas se desarrollen desde el primer semestre de la formación del futuro docente y a lo largo de todos ellos, es porque se parte de



un enfoque que sostiene que la interrelación de teoría y práctica es la que ayuda a desarrollar las capacidades buscadas en los estudiantes. Si, por el contrario, se piensa que las prácticas suponen la aplicación de lo aprendido en la teoría, éstas han de estar al final de la formación. Con esta reflexión se pretende poner de manifiesto que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. Las estrategias innovadoras son herramientas, recursos que pueden servir para determinados objetivos. Estrategias que no son ni mejores ni peores en sí mismas, sino en función de los principios y el marco teórico de la propuesta de formación de docentes.



BIBLIOGRAFIA / WEBGRAFIA

https://www.monografias.com/trabajos13/eduyped/eduyped.shtml

http://curc.uls.edu.sv/pagina.php?id=44#:~:text=Modernamente%20se%20acepta%20que%20es,y%20cuestionar%20los%20quehaceres%20y

https://tareafacilcom.blogspot.com/2016/09/monografia-pedagogia-y-teorias.html

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0580.pdf

Pedagogía General / Claudia Bravo Castañeda

Pedagogía de la Indignación / Paulo Freire:

Paulo Freire Contribuciones para la Pedagogía / Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar

Innovaciones y Educación para la Paz / Julio César Arboleda Aparicio